



Уральский
федеральный
университет

имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина

Уральский гуманитарный
институт

ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Учебное пособие

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Учебное пособие

Рекомендовано методическим советом
Уральского федерального университета в качестве учебного пособия
для студентов вуза, обучающихся по направлениям подготовки
39.03.01, 39.04.01 «Социология», 41.03.04, 41.04.04 «Политология»,
45.03.01, 45.04.01 «Филология», 51.03.01, 51.04.01 «Культурология»,
04.03.01 «Химия», 44.04.01 «Педагогическое образование»,
44.06.01 «Образование и педагогические науки»,
01.06.01 «Математика и механика»,
02.06.01 «Компьютерные и информационные науки»,
03.06.01 «Физика и астрономия», 04.06.01 «Химические науки»,
37.06.01 «Психологические науки», 39.06.01 «Социологические науки»,
41.06.01 «Политические науки и регионоведение»,
46.06.01 «Исторические науки и археология»,
47.06.01 «Философия, этика и религиоведение»

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2021

УДК 378.126(075.8)
ББК Ч448.21я73-1
Л12

А в т о р ы:

Т. И. Гречухина (предисловие, гл. 2), М. Н. Дудина (гл. 1),
И. Ю. Вороткова (гл. 3), А. В. Усачева (гл. 4)

П о д о б щ е й р е д а к ц и е й
Т. И. Гречухиной

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра биологии, химии, экологии и методики их преподавания
Уральского государственного педагогического университета
(заведующий кафедрой кандидат педагогических наук, доцент *Н. Л. Абрамова*);
В. А. Чупина, доктор педагогических наук, профессор
(Российский государственный профессионально-педагогический университет)

Л12 Лаборатория педагога-исследователя : учебное пособие / Т. И. Гречухина, М. Н. Дудина, И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева ; под общ. ред. Т. И. Гречухиной ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. – 88 с. : ил. – 30 экз. – ISBN 978-5-7996-3313-4. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7996-3313-4

В учебном пособии представлены современные направления педагогических исследований и специфика деятельности педагога-исследователя в соответствии с дидактическими требованиями и технологическими особенностями ФГОС и профессионального стандарта. Материалы пособия подкреплены электронно-образовательными ресурсами «Педагогическое проектирование», «Медиа-образование», «Современные образовательные технологии», разработанными авторами пособия и размещенными в зональной научной библиотеке УРФУ.

Для студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов, ориентированных на проектирование учебных курсов и конструкторов учебных занятий, анализ педагогической деятельности в рамках практики по получению профессиональных умений и навыков, научно-педагогической практики, а также для слушателей системы повышения квалификации и педагогов учреждений образования разных уровней.

УДК 378.126(075.8)
ББК Ч448.21я73-1

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	4
1. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Инновации в современном образовании	6
1.2. Методология, уровни и методы педагогического исследования	17
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	28
<i>Библиографические ссылки</i>	29
2. ПРОЕКТНЫЙ ПРАКТИКУМ «ШКОЛЬНОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО»	31
2.1. Школьное научное общество: логика проектирования	31
2.2. Аспекты «модели проектного поля»	40
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	50
<i>Библиографические ссылки</i>	50
3. ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	52
3.1. Семейное воспитание: история развития в России	52
3.2. Проблемы семейного воспитания в современной России	57
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	63
<i>Библиографические ссылки</i>	63
4. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАПЕДАГОГИКА	65
4.1. Специфика, функции, особенности и возможности медиаобразования и медиапедагогики	65
4.2. Медиапедагогические концепции	73
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	85
<i>Библиографические ссылки</i>	86

От авторов

В соответствии с требованиями ФГОС и профессионального стандарта современный педагог должен обладать подготовкой педагога-исследователя, которая предполагает проведение опытно-поисковой работы, развитие навыков работы с научной литературой, владение опытом применения инновационных педагогических технологий, адекватных компетентностному подходу в образовании.

В связи с этим приобретает актуальность развитие исследовательской культуры педагога и его исследовательских компетенций, которые предполагают способность к осуществлению теоретического анализа факторов, оказывающих влияние на эффективность образовательного процесса; овладение знаниями, умениями и навыками исследовательской деятельности; осуществление связи педагогической теории с успешной педагогической практикой; готовность к инновационным изменениям в педагогике.

Инновационная педагогическая деятельность всегда связана с творчеством, отказом от стереотипов в организации и реализации образовательного процесса, способствует созданию новых индивидуальных направлений профессионального развития педагога, новых педагогических технологий.

В учебном пособии представлены различные направления опытно-поисковой работы педагога – практика современного учреждения образования.

Глава 1 посвящена проблеме исследования инноваций в образовании. В ней рассматривается необходимость осознанного выбора педагогом методологических основ научно-педагогической деятельности и адекватных им методов исследования в динамично меняющихся жизненных, социокультурных и образовательных реалиях, в их разнообразии и неопределенности. «Умное производство» требует «умного образования», развивающего личность учителя

и ученика, студента и преподавателя путем использования дидактического потенциала инновационных технологий, интерактивных методов обучения на всех этапах непрерывного образования («через всю жизнь»).

В главе 2 представлен подход к проектированию школьного научного общества как средства развития исследовательской культуры обучающихся и педагогов на основе диагностики, прогнозирования, целеполагания, моделирования, конструирования, мониторинга деятельности.

В главе 3 описывается история развития семейного воспитания в России, освещены современные концепции моделей семейного воспитания и современные стили семейного воспитания.

В главе 4 рассмотрены вопросы теории медиаобразования (образования на материале средств массовой коммуникации), приведена классификация медиа и приемов манипулятивного воздействия на аудиторию, указаны их функции, даны характеристики основных медиаобразовательных концепций и сценариев развития образовательной системы с учетом требований медиасообщества.

Все главы учебного пособия содержат конкретные примеры современной педагогической практики, а также вопросы и задания для самоконтроля, направленные на организацию самостоятельной работы в различных формах.

Авторы пособия выражают надежду, что представленные материалы будут полезны магистрантам, аспирантам, педагогам, слушателям системы повышения квалификации, организаторам и участникам опытно-поисковой работы в учреждениях образования.

1. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Инновации в современном образовании

Все более очевидное несоответствие профессионального педагогического образования динамично меняющимся жизненным реалиям требует своевременных научно-педагогических исследований, ориентированных на удовлетворение растущих потребностей профессиональной подготовки компетентных выпускников высшей школы как высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. В настоящее время промышленная революция – Индустрия 4.0 (Industry 4.0), понимаемая как комплекс мер, направленных на создание «умного производства» (*smartfactory*), базируется на киберфизических системах для всех производственных процессов; на цифровом отображении предприятия, служащем для распределенного управления в режиме реального времени; на коммуникации на базе Интернета людей, Интернета вещей, Интернета сервисов [1].

Проблемное поле современной педагогики связано с человеческим измерением, меняющим цель и достигаемые результаты качества образования. *«Умное производство» требует «умного образования» (smarteducation)*. Критерий человеческого измерения поставил вопросы о необходимости пересмотра целей и ценностей в образовании, потребностей общества и личности в контексте потенциала культуры в условиях глобализации, унификации, информатизации, гуманизации и открытости, стандартизации качества образования, его перспективного развития. Стратегические направления современного образования в реалиях всемирной экономической, политической и культурной интеграции и вхожде-

ния России в мировое образовательное пространство потребовали приведения отечественной образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами. В частности, в *Национальном проекте РФ «Образование»* цели сформулированы следующим образом: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций. Конкретизация целей предусматривает решение задач, связанных с внедрением на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений; повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс и др. Национальный проект «Образование» предполагает реализацию четырех основных направлений развития системы образования, а именно:

- обновление содержания;
- создание необходимой современной инфраструктуры;
- подготовку соответствующих профессиональных кадров, их переподготовку и повышение квалификации;
- создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой [2].

Данный национальный проект включает следующие федеральные проекты: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования», «Социальные лифты для каждого». В этом контексте актуален вопрос о складывавшихся на протяжении веков педагогических идеалах как непреходящих гуманистических ценностях человеколюбия, принятия ценности личности, разрабатываемых философией, культурой, религией, искусством, народными традициями, что требует своевременных научно-педагогиче-

ческих исследований, решающих проблему компетентности педагогов в современном мире, характеризующемся инновационными процессами.

Сущность исследования инновационных процессов в образовании состоит в их изучении, обобщении и распространении как достижений психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта. Заметим, что феномен инноваций присутствовал в эволюционном процессе профессиональной деятельности педагогов и ранее. Это был длительный путь доминирования различных форм организации: от деятельности совместно взаимодействующей – к совместно-индивидуальной, от совместно последовательной – к совместно-творческой. Согласно Б.-М. Бассу были «века генералистов», «ремесленников», «специалистов и малоквалифицированных рабочих», «командной работы и самопомощи» (см.: [3, р. 3–31]). В XIX веке термин «инновации» стал употребляться применительно к жизни, науке и практике. Настоящее время характеризуется переходом от опережающего образования к образованию транспрофессиональному как результату радикально гетерогенной (в противовес гомогенной) би- и полипрофессиональной подготовки. Студенты осваивают не смежные, родственные, а далекие друг от друга специальности, что значительно расширяет диапазон профессиональных возможностей выпускника, готового преодолевать рамки стереотипов. Так меняется смысл образования. Д. А. Леонтьев пишет: «Смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется, во-первых, через более широкий контекст, во-вторых, через интенцию или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения)» [4, с. 26]. Необходимо рассматривать контекстуальность и интенциональность в качестве двух основополагающих атрибутов смысла, «инвариантных по отношению к конкретным его пониманиям, определениям и концепциям» [Там же]. В XX веке возникла новая область познания – инноватика.

И н н о в а ц и и (позднелат. *innovatio*, англ. *innovation* – нововведение) – явления культуры, образования, которых не было

на предшествующих этапах развития, но они появились и получили признание, «социализировались», зафиксировались в знаковой форме, в деятельности посредством изменения способов, содержания, механизмов, результатов (инновационная деятельность, инновационный процесс, связанный с авторским или анонимным вкладом). Цель – получение качественно нового результата на основе использования инноваций – достигается благодаря реализации компетентного подхода в научно-педагогических исследованиях, педагогической практике. В системе российского образования инновационные процессы регламентирует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (принят 29 декабря 2012 года). В частности, внедрение инновационных проектов и программ в образование регулируется ст. 20 данного закона «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования». Закон об образовательных учреждениях определяет направления и задачи обновления; формулирует понятие федеральных и региональных площадок; утверждает порядок функционирования инфраструктуры. Государственные органы субъектов РФ управляют общеобразовательной системой, создавая возможности для реализации проектов и их практического применения. Это согласуется с международным законодательством в области образования. Правовое регулирование норм осуществляется документами, регламентирующими функционирование системы разработки и внедрения новшеств во всех сферах жизнедеятельности [5].

С инновационными процессами в педагогике и образовании связана компетентность педагогов («учить всех, всему и с верным успехом»). Следует отметить, что в русском языке понятия «компетентность» и «компетенция» не тождественны. **Компетентность** (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) предполагает свойство личности; личности знающей, сведущей в определенной области и имеющей право по своим знаниям или полномочиям решать, делать что-либо, судить о чем-либо. **Компетенция** (лат. *competentia* – принадлежность по праву; добиваюсь, соответствую, подхожу) предполагает круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному

органу или должностному лицу, обладающему знаниями и опытом деятельности в конкретной области (см.: [6, с. 614]).

Согласно исследователю проблемы компетентности в современном мире Дж. Равену компетентность имеет в своей основе такие составляющие, как:

- мотивированность человека и его способность включаться в значимую деятельность, проявлять инициативу и брать на себя ответственность за результат;

- готовность к субъективно значимым действиям (например, стремление повлиять на происходящее в своей организации или в обществе);

- готовность и способность содействовать другим, поддерживать тех, кто стремится к новому и находит средства и способы более эффективной работы;

- адекватное понимание социальной ситуации и собственной роли, как и роли других людей в целом;

- адекватные представления о возможных рисках, путях достижения эффективности, ответственности за лидерство, о равенстве всех в коммуникации в условиях демократии (см.: [7, с. 253]). Так, в педагогике актуализировались вопросы теории и практики; их методологического обоснования в целях, содержании, технологиях совместной деятельности субъектов образования; существенного изменения позиций «учитель – ученик», «преподаватель – студент».

Инновации в образовании классифицируют:

- по объему новизны (открытие или улучшенный проект);
- по педагогическим объектам и категориям;
- по масштабам (от конкретного учебного заведения до страны в целом);
- по способу авторства (индивидуальное или коллективное);
- по источникам (сторонний заказ или собственное изобретение) (см.: [5]).

Подчеркнем, что в генезисе педагогики на протяжении веков главным был нравственный идеал, который достигался в обучении. Еще в XVII веке чешский педагог Я.-А. Коменский, положив-

ший начало научной педагогике, сформулировал основополагающий тезис: *учить всех всему, учить с верным успехом, учить быстро, основательно тому, что нужно для настоящей и будущей жизни*. И он же дал «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», ответив в книге «Великая дидактика» на главный вопрос: «Как это делать?» Некоторые его положения не утратили актуальности, некоторые – устарели. Устарела традиционная модель, когда учитель в школе, преподаватель в вузе транслируют знания обучаемым, и те воспринимают и воспроизводят услышанное. Она подвергалась резкой критике, например, философом Ф. Ницше, который соотносил эту модель – акроаматическую – «из уст преподавателя в уши студентов» с самой идеей академической свободы (см.: [8, с. 175]).

В XX веке философ Ж.-Ф. Лиотар обнаружил полную непригодность данной модели: «Упор на результативность знания звонит отходную по эре профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания или чем междисциплинарная группа в деле разработки новых технических приемов или новых игр» [9, с. 129].

Вряд ли мы не согласимся с резкой критикой традиционной модели применительно к цифровой цивилизации, легкой доступности самой разнообразной информации. Но тогда возникают вопросы, как обучать, чтобы люди были способными и готовыми к неожиданностям; умели бы смело импровизировать в изменяющейся обстановке; стали бы креативными, имели бы креативную установку психики. Так трансформировалась педагогическая деятельность: от простейшего взаимодействия с теми, кого обучал профессионал-педагог, в совместно-разделенную творческую деятельность с теми, кого он учит с помощью информационно-коммуникационных технологий, когда информация доступна, избыточна и, возможно, фальсифицирована. В XX веке речь пошла о компетентности, компетенциях, компетентном поведении.

На этих путях педагогика нестабильности призвана преодолеть традиционные линейные механистические представления о воспитании как «передаче опыта старших поколений младшим», учении как «подготовке к жизни» подрастающих поколений. И, пожалуй,

самое заметное и привлекательное для обучаемых и обучающихся всех уровней образования – все более широкое использование инновационных дидактических технологий. Они занимают сегодня значимое место в характеристике компетентности и компетенций педагогов. Описание данных технологий доступно учителям и учащимся, преподавателям и студентам в Интернет-пространстве. Главное достоинство инновационных дидактических технологий состоит в увеличении доли самостоятельной работы школьников и студентов. Преподаватель вводит в проблему, а обучаемые выбирают технологию и выполняют задание самостоятельно (индивидуально, в парах, в малых группах). Общим для всех инновационных, интерактивных методов обучения является создание проблемной ситуации (или введение в нее преподавателем) – постановка проблемного вопроса, определение востребованности имеющихся знаний и умений, выдвижение гипотез, поиск системы доводов, доказательств, опровержений и, наконец, формулировка выводов. В работе с текстами используется герменевтический метод, поэтапно развивается умение интерпретировать (пред-понимание, предположение, предугадывание, вопрошание). И далее: пред-суждение; истолкование (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое). Наконец, герменевтический круг: «часть – целое», движение путем «набрасывания смысла».

Диалог и полилог в аудитории содействуют развитию у обучающихся общекультурного уровня, интеллекта, креативности, коммуникативных и ораторских способностей, исследовательских и организационных навыков. Дидактическая ценность инновационных методов обучения заключается в актуализации проблемы и темы познания на основе обнаружения противоречий, в возможности альтернативных решений, в использовании инновационных технологий, в дальнейшем развитии традиций отечественного образования.

Отечественные педагоги М. Л. Кондакова и Е. В. Латыпова [10] называют шесть **моделей смешанного обучения** (в их терминологии; в нашей – *реверсивного обучения*) в зарубежном образовании, активно использующем электронные ресурсы.

Модель 1 Face to Face Driver предполагает, что часть учебного материала как дополнение к учебной программе изучается в аудитории в совместно-разделенной деятельности.

Модель 2 Rotation – Flipped learning предполагает совместную деятельность с преобладанием индивидуальной работы студентов.

Модель 3 Flex предполагает увеличение самостоятельной работы обучаемых при дистанционном сопровождении каждого для достижения понимания в условиях группового и индивидуального консультирования.

Модель 4 Online Lab предусматривает сопровождение студентов преподавателем при освоении ими учебной программы в условиях электронного обеспечения при соответствующей оснащённости учебной аудитории.

Модель 5 Selfbrender предполагает свободу самостоятельного выбора дополнительных курсов, когда очные встречи с преподавателем происходят периодически.

Модель 6 Online Driver предусматривает, что большая часть учебной программы осваивается студентами самостоятельно с использованием электронных ресурсов информационно-образовательной среды вуза и за ее пределами.

Реверсивное обучение – это, по нашему мнению, самая перспективная современная дидактическая технология. Она предполагает «обратное» движение, когда обучаемый переходит на позицию субъекта учебной деятельности, способного прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых для него способов обучения. При реверсивном обучении эффективно организуется самостоятельная работа школьников и студентов [11]. За рубежом данная дидактическая технология известна как «перевернутый класс» (англ. *flipped classroom*).

Рассмотрим **технологии** реверсивного обучения.

SWOT-анализ. В диалоге выявляются сильные стороны (Strengths), слабые стороны (Weaknesses), возможности (Opportunities) и угрозы (Threats) любых социальных феноменов, в том числе и образовательных.

Шесть шляп мышления Эдварда де Боно. Решается проблема обучения детей и взрослых умению думать эффективно, преодо-

левать беспорядочное, стихийное течение мыслей (а именно это свойственно человеку, пытающемуся «объять необъятное»). В круговерти мыслей ориентироваться сложно, но можно научиться «раскладывать по полочкам» (шляпам) сомнения и переживания, логические построения и творческие замыслы, планы на будущее и воспоминания.

Дебаты. Как технология дебаты предполагают групповое полилогичное исследование выбранной проблемы и темы. Для этого используется командно-ролевая игра, в которой участники доказывают свою позицию в определяемом правилами формате (дебаты Линкольна – Дугласа, дебаты Карла Поппера, Американские парламентские дебаты, Британские парламентские дебаты).

Технология позиционного обучения Н. Е. Вераксы. Участники реализуют конкретные позиции: «Апологет», «Критик», «Символ», «Поэт», «Театр», «Вопрос», «Практика», «Рефлексия», «Эксперт» (см.: [12, с. 217–226]).

Кейс-технология (case-study). Способствует приобретению умений в решении конкретной ситуации (ознакомление с проблемой, ее диагностика, самостоятельный анализ и представление своих доводов в пользу конкретного нахождения оптимального варианта, дискуссии с другими участниками). Используется метод ситуационного анализа, предназначенный для получения знаний по изучаемой дисциплине, акцент в обучении становится не на овладении готовым знанием, а на его выработке. Дидактически продуктивно созданный кейс включает тексты для изучения, которые сопровождаются соответствующими заданиями (проанализируйте, сравните, сопоставьте, приведите убедительные доводы, сделайте вывод, предложите свой вариант решения проблемы и т. д.). Вышеназванное проявляется в главном – в решении кейса. Особый интерес для научно-педагогического исследования представляет анализ кейсов, созданных школьниками и студентами (используется метод контент-анализа).

Так раскрывается педагогический потенциал современных методов обучения в контексте компетентности современных исследователей и практиков-педагогов.

Ядро компетентности и компетенций составляют следующие компоненты:

- *когнитивный*, связанный с процессами планирования и определения потенциала, а также возможных препятствий на пути к достижению цели;
- *эмотивный*, связанный с аффективными процессами – позитивными и негативными, получаемыми в ходе решения задачи;
- *поведенческий*, отражающий как привычное поведение, так и непривычное в качестве реакции на ситуацию;
- *рефлексивный*, отражающий процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Развитие теории привело к формированию понятия «метакомпетенция»: *когнитивная* (наличие теоретических и практических знаний); *функциональная* (наличие умений в обучении, трудовой и социальной деятельности, «знаю, как делать, и умею делать»); *коммуникативная* (установление и развитие контактов между людьми в совместной деятельности, формирование межличностных отношений); *личностная* (активность личности, поведенческие умения в конкретной ситуации); *этическая* (ориентация на фундаментальные понятия добра и зла, справедливости и несправедливости); *критически-рефлексивная* (личностная и социальная рефлексия на основе личностных и профессиональных ценностных установок и убеждений).

Анализируя современные реалии, исследователи выделили кластеры компетенций как компетенций неясного будущего: взаимодействие и сотрудничество с другими людьми; инновационность; цифровизация; осознанность и управление собой; междисциплинарное и межкультурное взаимодействие; управление людьми, проектами, процессами и ресурсами; ориентация на достижение результата [13]. Относя проблему компетентного использования инновационных технологий к вопросам методологии, теории и практики педагогики нестабильности, неопределенности, подчеркнем профессиональную необходимость осознанно преодолевать архаичные представления о воспитании как передаче опыта старших поколений младшим, об обучении как подаче знаний. За использованием

в современной дидактике инновационных технологий стоит индивидуальный смысл педагогических действий учителя, преподавателя, идентичность компетентного профессионала, связывающего поведенческие смыслы со смыслом жизни, жизненными планами, стилем жизни, ее целью.

Смысл жизни определяется решением фундаментальных для каждого человека проблем, одна из которых – профессиональное самоопределение. В противном случае речь идет о *профессиональном маргинализме*. Согласно С. А. Минюровой «...сущностный признак [профессионального маргинализма] как психологического явления заключается в том, что при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда как в плане идентичности самосознания (отождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов и целей). <...> Этот феномен возникает там, где человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности, и определяется как позиция личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали» [14, с. 147].

Как противостоять профессиональному маргинализму? Как педагогу его преодолеть? Прежде всего, требуется профилактика негативного отношения к своей профессии, к себе в ней и к обучаемым на путях гуманистической этики, предполагающей права, свободу и достоинство каждого человека. Педагоги-профессионалы призваны «понять и помочь» (Л. С. Выготский), овладевая соответствующими компетенциями на путях сотрудничества, поддержки каждого обучаемого, создания ситуации успеха. Согласно К. Роджерсу это профессиональная *психолого-педагогическая фасилитация*. Обобщенно она проявляется в поддержке естественного желания каждого обучаемого быть успешным в овладении знаниями и умениями, достойно самоактуализироваться и самореализоваться в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями,

возможностями, интересами, устремлениями (см.: [15, с. 21]). Это реально при использовании современных инновационных дидактических технологий, о которых мы говорили выше.

1.2. Методология, уровни и методы педагогического исследования

Научно-педагогическое исследование является сложной по структуре, содержанию и методам деятельностью, гипотетически полагающей достижение общественно значимого результата в методологии, теории и практике, позитивно влияющего на решение актуализированных автором проблем. Поиск возможностей обучения, ориентированного не столько на настоящее время, сколько на будущее, находится, прежде всего, в проблемном методологическом пространстве, исходя из анализа которого формулируются цели и задачи, отбираются содержание и адекватные дидактические технологии, в том числе контрольно-измерительные материалы, релевантно выявляющие результаты, достигаемые школьниками и студентами. В методологии, теории и практике основополагающим является решение вопроса о соотношении развития и обучения, роли обучения в развитии личности. От научно обоснованного ответа на этот вопрос зависит осознанность выбора путей его решения в психологии и педагогике. При этом следует исходить из современных тенденций цифровизации, диктующих необходимость и возможность активного использования еще недостаточно исследованного потенциала информационных технологий для решения теоретических и практических исследовательских задач, что принципиально меняет масштабы и последствия их применения в образовании. В целом речь идет о новой образовательной парадигме – гуманистически ориентированной, в центре которой стоит человек, личность и ее развитие в образовании на протяжении всей жизни. Реализация данной парадигмы происходит в социуме, для которого характерна культура потребления, в том числе потребления информации, знаний. Информация и знания приобрели форму товара, активно влияющего на все сферы жизни, на личность ученика

и учителя, студента и преподавателя как участников образовательного процесса. Динамичное развитие научно-технических, социальных и гуманитарных дисциплин поставило вопрос о судьбе человека и человечества в новом тысячелетии. Оставаясь оптимистами, укажем на нарастающую роль педагогики, на ее расширяющиеся границы в современном мире на основе проводимых научно-педагогических исследований.

Надежным ориентиром является методология науки, определяющая базовые положения, принципы, способы познания, обоснованные возможности преобразования действительности. Мы говорим о **методологии педагогики** как учении о закономерностях развития педагогических реалий, педагогического процесса, синтеза и анализа существующих и прогнозируемых концепций для практического применения в целях совершенствования системы обучения и воспитания. Важнейшее значение отдадим принципам, которые реализуются в исследовательской деятельности, объединяя теорию и практику обучения и воспитания.

По своей направленности научно-педагогические исследования могут быть *фундаментальными*, результатом которых является обоснование концепций, моделей развития педагогических систем. Их основу составляет комплекс базовых философских, социальных, психологических и педагогических закономерностей и подходов, определяющий теорию концепции для решения актуальных проблем педагогической деятельности, выбора направлений и принципов развития образовательных учреждений, их специфики, обоснование подходов и методов конкретных наук для функционирования педагогических систем в соответствии с аргументированно принятыми критериями результативности в достижении стратегических целей эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

Результатом *прикладных исследований* являются определенные теоретические и практические достижения педагогического процесса в его содержании и используемых технологиях, ориентированных на выработку научно-практических рекомендаций по воспитанию и обучению путем организации деятельности субъектов

образования и управления образовательной организацией. Например, развивающие личность возможности современных методических систем, здоровьесберегающие технологии в учебном процессе, их эффективность для различных возрастных категорий обучаемых, формирование воспитательной системы образовательного учреждения на основе трансформации отечественных традиций, а также инноваций в управлении образованием, связанных с его инфраструктурой, и ее отдельных составляющих.

При этом и фундаментальные, и прикладные педагогические исследования предполагают осознание общих методологических основ, а именно выявление противоречий, определение проблемы, темы, объекта и предмета исследования, его цели, задач и гипотезы. В целом методология научно-педагогического исследования ориентирует на обоснование закономерностей педагогического процесса, его сущности, структуры, принципов, содержания и используемых технологий (методов, средств и способов), позволяющих объяснять имеющиеся педагогические факты, события, явления и прогнозировать адекватную педагогическую деятельность и общение. Педагогика по своей природе *феноменологична*, она рассматривает сущностное и стремится к выявлению глубинных связей и отношений, объясняя эмпирические факты. По степени развитости теории педагогика *эмпирична*, описательна, использует в основном качественный язык. Основные положения и выводы являются обобщениями эмпирического материала и его интерпретаций, что не противоречит использованию в современных научно-педагогических исследованиях математических методов и моделей. Более того, логически обосновываются лишь *вероятностные умозаключения*, поскольку в центре исследования стоит человек, находящийся в вечном процессе изменения, развития в том или ином возрасте и гендере. В качестве исходной системы теоретических положений в педагогике выступают принципы (всего их более ста). В этом и заключается отличие педагогики от точных наук и естественно-научных исследований, где связь между фундаментальными величинами и стоящими за ними понятиями и катего-

риями определяет система законов. Описательность обуславливает *неоднозначность определения* педагогических понятий и категорий, интерпретации фактов и выводов.

Важнейшим вопросом в педагогической теории и практике является вопрос о взаимосвязи обучения и развития личности в любом возрасте и на любой ступени образования. Ответ на него мы будем искать в методологическом обосновании современного педагогического процесса. Он обусловлен меняющимися социальными, экономическими, культурными и образовательными реалиями – феноменом «меняющаяся личность в меняющемся пространстве-времени». При рассмотрении этих реалий в научно-педагогическом исследовании нужно, как пишет психолог А. Г. Асмолов, видеть через призму разных методологических оптик «такие свойства, как полифоничность, релятивистская природа, ускорение изменений, мобильность, текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность» [16]. Прежде всего определимся с ключевыми понятиями, основополагающее из которых, сравнительно недавно вошедшее в научный аппарат педагогики, но широко употребляемое, – понятие *парадигма* (греч. *paradeigma* – пример, образец). С этим понятием связан процесс обновления понятийно-категориального аппарата науки в последние десятилетия. Понятие «парадигма» предполагает целостные представления о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. Принятых, причем, не только учеными-исследователями, но и широким кругом практиков-психологов и педагогов. *Парадигмальный подход* продуктивен благодаря возможности осознать новые тенденции, закономерности, принципы, цели и методы педагогического исследования в решении конкретных задач образования и воспитания. Это в значительной степени путь освоения цифрового потенциала инновационных технологий, позволяющих применять гибкие организационные формы, находить способы органичного сочетания педагогических, психологических,

медицинских, социальных, реабилитационных методов и обоснованно отказываться от устаревших традиционных подходов, форм и методов образования и воспитания.

Современные реалии открытого образовательного пространства (устойчивой совокупности образовательных связей между государствами и внутри них) ставят перед обучаемым и педагогом проблему вхождения в данное пространство в качестве *социального актора* (К. Поппер), осваивающего его потенциал. Это может реализовываться с помощью различных подходов или их совокупности, что позволяет сравнивать и выявлять достоинства каждого. *Комплексный подход* основан на выделении для последующего анализа наиболее значимых компонентов современного образования и его составляющих (содержание, методы, формы организации обучения, ценности воспитания, этапы, уровни образования). *Культурологический подход* нацелен на соотнесение состояния развития образования с основами культуры общества, ее традициями и инновациями, которые соотносимы с *этнопсихологическим подходом*, построенным на понимании значимости влияния национального самосознания этноса, обычаев и традиций обучения и воспитания подрастающих поколений (поколенческий подход). *Аксиологический подход* предполагает развитие идеи ценностей и ценностных ориентаций в воспитании и обучении на основе анализа и прогноза механизмов интериоризации личностью ценностей культуры, влияние на существующую в социуме систему ценностей, духовных и материальных потребностей, поведенческие паттерны. *Системно-деятельностный подход* ориентирован на воспитание качеств личности в социальном проектировании через критическое осмысление социальной среды, имеющейся информации, развития индивидуальных особенностей, разнообразия индивидуальных образовательных траекторий, на преемственность ступеней образования. Умение действовать строится на овладении знаниями о том, как действовать (по алгоритму и творчески). *Синергетический подход* (греч. *synergeia* – сотрудничество, содружество, совместное действие) использует фундаментальные понятия космизма: активная эволюция, коэволюция, ноосфера, антропо-

космизм, всеединство, ноосферное мышление, экологический императив, ноосферный гуманизм, космическое чувство, панэтизм. Ноосферная этика ориентирует на развитие ноосферной мировоззренческой культуры, содействует овладению опытом критически рефлексивного мышления о мире и человечестве, человеке как части Космоса («сыновнее чувство космоса», К. Н. Вентцель; обучение не «по предметам, а по проблемам», В. И. Вернадский).

В структуре методологического знания педагогики выделяют **четыре уровня**: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание высшего уровня – *философского* – составляют общие принципы познания и категориальный аппарат диалектического материализма, неотомизма, позитивизма, прагматизма, экзистенциализма. *Общенаучный уровень* представлен концепциями всех или большинства научных дисциплин (системный подход, кибернетика, синергетика и др.). Системный подход, например, отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов действительности. При этом свойства системы обладают относительной самостоятельностью и не сводятся к сумме свойств ее элементов (эмерджентность). Характер связи между элементами системы определяется ее структурой (древовидная, или веерная; ромбовидная; кольцевая; комбинированная). *Конкретно-научный уровень* определяется как совокупность концепций, принципов исследования, методов (личностно-ориентированный, предметно-центрированный, деятельностный, аксиологический, культурологический подходы в педагогике). *Технологический уровень* предполагает совокупность процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, позволяющую включать этот материал в массив научного знания. Тем самым вносится вклад в современную теорию самоорганизации, согласно которой человек как существо активное, творящее (*homocreative*) является причиной себя, несмотря на обусловленность воспитания внешними факторами и значимостью среды. Согласно психологу Л. С. Выготскому среда – источник развития личности, в частности ее высших психических функций: «...[мы]

можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» [17, т. 3, с. 145].

Не пройдем мимо значимого для теории и практики педагогики образного сравнения: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?» [17, т. 2, с. 246–247].

В данном контексте, интерпретируя фундаментальные положения теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, остановимся на его понятиях «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Компетентный педагог, используя в обучении инновационные дидактические технологии, ведет личность любого возраста из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Ответ на вопрос: «Как это сделать?» – заложен в базовом принципе «обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» (зафиксирована связь психического и социального; дается ответ на вопрос о психологическом механизме, обеспечивающем ведущую роль обучения). Перспективная мысль Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития каждого обучаемого при постановке вопроса «Как это сделать?» (см.: [17, т. 2, с. 246–247]). Актуальное развитие – это самостоятельно решаемые задачи («созревшая часть»), а ближайшее развитие – то, что решается в обучении с помощью, с поддержкой, сопровождением («созревающие функции»). Выход из зоны актуального развития субъекта – результат действия закона становле-

ния высших психических функций. Еще в 30-е годы XX века психолог убедительно показал несостоятельность обучения, которое «плетется в хвосте развития», а должно «забегать вперед».

Названные методологические положения коренным образом меняют профессионализм педагога, его компетентность и компетенции. Прежде всего происходит переосмысление целей педагогического образования, требующее рефлексии динамики смысла и назначения собственной педагогической деятельности в демократизирующемся и гуманизирующемся пространстве жизни. Социокультурные трансформации, стремительное распространение инноваций, виртуальной реальности (соцсети, дистанционное обучение, образовательные платформы, мобильные приложения, инфографика и пр.) расширяют контекст транспрофессионализма, открывают проблему *методов научно-педагогического исследования*.

Метод (греч. *methōdos* – путь познания) как способ изучения педагогических реалий должен быть релевантным цели, задачам и этапам исследования. Используются следующие **группы методов**: *теоретические* (анализ процессов, явлений, обоснование их причин, источников возникновения и развития, системы условий, обеспечивающих их эффективное функционирование); *эмпирические* (дающие возможность диагностировать состояние и динамику исследуемого объекта) и *математические* (статистические) – методы качественного и количественного анализа, позволяющие систематизировать полученную при использовании эмпирических методов информацию и делать предварительные выводы о наличии причинно-следственных связей между фактами и явлениями. Совокупность способов и приемов познания педагогических реалий, закономерностей обучения и воспитания, возможности их изменений предполагает разнообразие методов и обоснованность конкретного их использования. Так, например, *педагогическое наблюдение* – это целенаправленное восприятие конкретного проявления фактов и явлений; *беседа* по заранее намеченным вопросам не исключает импровизации; *интервьюирование* – разновидность целенаправленного диалога по заранее намеченным вопросам, продуктивная

импровизация. Более сложными являются *анкетный опрос*, предполагающий вопросы открытого и закрытого типа; *контент-анализ*; *проективные методики*; *эксперимент*.

Достоинства вышеуказанных методов – в их инструментальности, наличии разнообразных средств изучения педагогических феноменов, позволяющих достигать цели и поставленные задачи и тем самым упорядочивать авторскую исследовательскую деятельность. Методы отбираются исследователем исходя из методологии, теоретических концепций, в соответствии с их структурой, логикой и способами деятельности. Методология задает научную направленность процессу организации осознанной деятельности, анализу и интерпретации причинно-следственных связей, закономерностей с целью дальнейшей разработки теории обучения и воспитания для последующей ее проверки практикой.

Длительное эволюционное развитие педагогической науки привело к использованию *методов психологической диагностики* в целях выявления устойчивых индивидуально-психологических особенностей человека – учащегося и учителя, студента и преподавателя, родителей – их психологического состояния, представлений и отношений, осознанных и бессознательных переживаний, способностей и мотивации.

К традиционным методам, названным выше, добавились *психосемантические методы*, которые используются для измерения индивидуальной системы субъективных значений разнообразных объектов для человека. Ниже представлены некоторые из этих методов.

Психология личностных конструктов Дж. Келли позволяет изучать сознание человека, его представления о различных объектах действительности и отношения к ним. Простая и удобная математическая модель индивидуального сознания – семантическое пространство как система признаков, описывающих объекты действительности, личностный конструкт как средство логической организации опыта (см.: [18, с. 60–108]). При таком исследовании испытуемый оценивает ряд объектов по специально разработанным

шкалам, а исследователь получает матрицу значений показателей, где представлены оцениваемые объекты.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL, Дж. Крамбо и Л. Махолика). Этот инструментарий привлекает возможностью оценить у испытуемых: по трем шкалам – цели; процесс; результативность жизни, удовлетворенность собой; по двум шкалам – локус внешнего и внутреннего контроля. Высокие баллы по шкале «Цели», а также по шкале «Локус внутреннего контроля» соответствуют более всего, на наш взгляд, личности компетентного профессионала, строящего свою жизнь в соответствии с избранными задачами [19].

Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича. Две группы ценностей – терминальные (к которым надо стремиться каждому в своем индивидуальном существовании – счастливая семейная жизнь, ощущение достижения, мудрость) и инструментальные (образ действий – честность, стремление поощрять, готовность прийти на помощь) являются предпочтительными в любых ситуациях с личной и общественной точек зрения. За всеми используемыми в тесте ценностями (всего их 36, по 18 в каждой группе) просматриваются ценности-цели и ценности-средства [20].

Тест В. Г. Ромека позволяет выявлять и оценивать позитивные когнитивно-эмоциональные отношения к собственному состоянию испытуемого по трем шкалам: уверенность в себе; социальная смелость; инициатива в социальных контактах [21].

Математические методы применяются при обработке полученных результатов для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями путем ранжирования, шкалирования, регистрации (например, зависимостей активных и пассивных). Статистические методы используются для определения средних величин полученных показателей (медианы; дисперсии), когда применяются соответствующие формулы. Это позволяет наглядно показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц. Например, респондентам трех уровней высшего образования Уральского федерального университета в 2018 году

было предложено анонимно выполнить задания: определить понятия «инновационная культура», «личность носителя инновационной культуры»; выявить свойства личности носителя инновационной культуры; осуществить рефлекссию «Я» для осознания своей роли и места в инновационной культуре. В эксперименте приняли участие 258 человек: 94 студента, обучающихся по программе бакалавриата, 77 магистрантов, 87 аспирантов. При обработке полученных результатов использовались методы математической статистики. Для оценки значимости различий между результатами трех независимых групп использовали непараметрический критерий Краскера – Уоллиса (H). Анализ показал, что различия между ответами респондентов оказались значимы по всем четырем заданиям. Например, по первому заданию (определить понятие «инновационная культура») $H = 50,78269$ при $p < 0,01$ (см.: [22, с. 230]).

Итак, научно-педагогическое исследование объясняет и предсказывает педагогические факты и явления, обладает определенной логикой достижения научно значимого результата, позволяющего получить новые знания о закономерностях педагогического процесса, его структуре, принципах и технологиях. Исследование начинается с обозначения проблемы, выявленной на основе имеющихся противоречий, что обуславливает его актуальность. Противоречия ранжируются на социально-педагогические, научно-педагогические и научно-методические, и это дает возможность определить проблему и тему специального изучения. Далее конкретизируются объект, предмет и гипотеза исследования. Формулировка гипотезы строится на тезисе «если... то...» (например: «Если будет разработана структурно-функциональная модель... то будут на практике проверены оптимальные педагогические условия достижения...»), благодаря чему можно четко сформулировать задачи исследования и определиться с его методологией, теорией и экспериментальной базой, обозначить этапы работы. Проведение исследования позволит выявить его научную новизну и практическую значимость, соотнесенные с гипотезой и вкладом автора, его личным участием, и, наконец, положения, выносимые на защиту.

Задача реализации гуманистической парадигмы, личностно ориентированной модели обучения решается путем оказания квалифицированной помощи преподавателям в выработке у них психологической установки на креативность, в осознании ими своего личностного и профессионального потенциала, в обретении веры в себя и в тех, кого они обучают. Деятельность педагога-фасилитатора (поддержка каждого, сотрудничество для достижения успеха) предполагает разработку банка методических ресурсов, инновационных методик для организации учебных занятий в электронной среде, чтобы осваивать необходимые общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в развивающейся корпоративной культуре вуза. В высшем образовании необходимы тьюторы, но прежде всего – соответствующие научно-педагогические исследования.

В завершение приведем слова К. Роджерса: «Я вхожу в отношения с человеком, имея гипотезу или веру в то, что моя приязнь, мое доверие и мое понимание внутреннего мира другого приведут к важному процессу его становления» [15, с. 253]. С полным основанием отнесем это не только к психологам, но и к педагогам, ко всем, кто способствует познанию внутреннего мира другого человека, чтобы помочь понять свое «Я», понять и реализовать те условия, которые содействуют развитию личности и общению с другими людьми на протяжении всей жизни. Для этого необходимы научно-педагогические исследования, ориентированные не только на современность, но и на будущее развитие образования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите и охарактеризуйте основные направления инновационных процессов в образовании.
2. Перечислите проекты Национального проекта «Образование». Раскройте содержание одного из них.
3. Приведите примеры теоретических и эмпирических методов исследования конкретной педагогической проблемы.
4. Какие теоретические и практические доводы свидетельствуют в пользу использования конкретной дидактической инновации?

5. В чем состоит сущность инноваций в одном из уровней образования (дошкольное образование, школьное образование, высшее образование, дополнительное образование)?

6. Разработайте графическую схему по теме «Методы педагогического исследования».

7. Проанализируйте материал главы и представьте ее категориально-понятийный аппарат в логической последовательности.

8. Выделите профессионально-педагогические компетенции, которые формируются у вас после выполнения заданий: анализ текста главы, схематизация фрагмента текста, профессиональная рефлексия личного опыта.

Библиографические ссылки

1. Россия 4.0: Четвертая промышленная революция как стимул глобальной конкурентоспособности // ТАСС : информационное агентство России : [сайт]. URL: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4277607> (дата обращения: 23.11.2020).

2. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России : официальный сайт. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.04.2021).

3. Bass B. M. Continuity and change in the evolution of the work and human resource management // Human resource management. Ann. Arbor. 1994. Vol. 33, nr 1. P. 3–31.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

5. Важнейшие инновации – образовательные // Via Future : [сайт]. URL : <https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 15.04.2021).

6. Большой энциклопедический словарь. Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. 1628 с.

7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-центр, 2002. 396 с.

8. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. Москва : REFL-book, 1994. С. 101–188.

9. Лиотар Ж.- Ф. Состояние постмодернизма. Санкт-Петербург : Алетейя, 1988. 159 с.

10. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования :

[сайт]. URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnye-tehnologii-sovremennosti/> (дата обращения: 11.03.2021).

11. *Дудина М. Н.* Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. 144 с.

12. *Верaksa Н. Е.* Модель позиционного обучения студентов / Дialeк-тическое обучение. Москва : Эврика, 2005. 272 с.

13. *Безручко П., Шatroв Ю., Максимова М.* Компетенции неясного будущего // Harvard business Review, Россия : [сайт]. URL: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131> (дата обращения: 25.04.2021).

14. *Минюрова С. А.* Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы : материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 27–29 марта 2007 г. Екатеринбург, 2007. С. 147–149.

15. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва : Прогресс : Универ, 1994. 480 с.

16. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психология исследования : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 15.04.2021).

17. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : [в 6 томах]. Москва : Педагогика, 1983.

18. *Келли Дж.* Теория личности (теория личностных конструкторов). Санкт-Петербург : Речь, 2000. 249 с.

19. Тест смысложизненных ориентаций (методика СЖО) // Психология счастливой жизни : [сайт]. URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 15.04.2021).

20. *Рокич М.* Ценностные ориентации // Психология счастливой жизни : [сайт]. URL: <https://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-milona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu> (дата обращения: 15.04.2021).

21. *Ромек В. Г.* Тест уверенности в себе // Психологическая консультация : [сайт]. URL: <http://psychologynn.chat.ru/tests/test3.htm> (дата обращения: 15.04.2021).

22. *Дудина М. Н., Гречухина Т. И.* Рефлексивные представления студентов о себе как носителях инновационной культуры // Научный диалог. 2018. № 6. С. 223–239.

2. ПРОЕКТНЫЙ ПРАКТИКУМ «ШКОЛЬНОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО»

2.1. Школьное научное общество: логика проектирования

Вопрос об организационно-содержательных и психологических основаниях деятельности обучающихся в рамках школьного научного общества является для педагогического сообщества актуальным. В связи с этим необходимо обратиться к понятиям «познавательный интерес», «исследовательское поведение», «исследовательская деятельность», «проектная деятельность».

П о з н а в а т е л ь н ы й и н т е р е с как интегративное выражение особенности личности расширяет сферу познания, способствует привлечению обучающихся к исследовательской деятельности, в процессе которой они приобретают новые, интересные для них знания (см.: [1, с. 45]).

Проблему формирования познавательного интереса у школьников, его структуру и способы активизации рассматривали Ю. К. Бабанский, В. Б. Бондаревский, Ф. К. Савина, Г. И. Щукина. Исследователи отмечают, что процесс формирования познавательного интереса обязательно происходит в деятельности, а *структура познавательной деятельности* является объективной основой развития познавательных интересов. Сам же познавательный интерес будит активность и познавательную деятельность личности.

И с с л е д о в а т е л ь с к о е п о в е д е н и е рассматривается учеными как поведение, уменьшающее возбуждение, которое вызвано неопределенностью (D. Berlyne); как поиск информации (G. G. Fein); как фундаментальная форма взаимодействия с реальным миром для его познания (А. Н. Поддьяков); как вид поисковой активности, направленной на изучение объекта исследования (А. И. Савенков).

Психолого-педагогические аспекты развития исследовательской деятельности обучающихся являлись предметом изучения отечественными учеными. Творческое саморазвитие в процессе исследовательской деятельности рассматривали А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская, психологические основы учебно-исследовательской деятельности учащихся – Д. Б. Бого-явленская, Н. А. Гордеева, Ю. В. Громыко, И. А. Зимняя, В. С. Мухина, М. В. Пискунова, Т. Н. Счастливая, Е. А. Шашенкова.

Исследовательская деятельность предполагает анализ полученных результатов, оценку развития ситуации на основе этого анализа; прогнозирование в виде построения гипотез в соответствии с дальнейшим ее (деятельности) развитием (см.: [2, с. 69–54]). Таким образом, ценностями исследовательской деятельности являются результативность, деятельностный характер, коммуникация, объединяющая всех субъектов исследования, продуктивность, выражающаяся в итоговом тексте исследовательской работы (см.: [3, с. 21]).

Следует отметить, что вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность возможно в рамках школьного научного общества. Такое школьное общество не только реализует процесс овладения единицами содержания образования, но и способствует развитию деятельностных способностей учащихся (Н. Г. Алексеев, В. И. Кормакова, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. И. Савенков, В. И. Слободчиков и др.). Именно в рамках школьного научного общества обучающиеся овладевают знаниями об общенаучных методах и видах познания, развивают свой познавательный интерес, знакомятся со способами самообразования.

Формирование у человека исследовательских умений связано с его возрастными особенностями (В. И. Андреев, С. П. Арсенова, Г. А. Дзида, А. Г. Иодко, В. В. Успенский, О. Г. Чугайнова). Исследователями выделены шесть групп исследовательских умений:

- организация исследовательской работы (*организационные умения*);
- применение знаний, связанных с исследованием (*поисковые умения*);

- работа со словесными и несловесными текстами культуры (*информационные умения*);
- применение умственных приемов, таких как сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, сопоставление (*гностические умения*);
- оформление и презентация результата исследовательской работы (*коммуникативные умения*);
- анализ и оценка своей деятельности (*оценочные умения*).

Такой подход не противоречит содержанию и требованиям Федерального государственного образовательного стандарта: самостоятельное определение обучающимся целей своего обучения, постановка и формулирование собственных новых задач в познавательной деятельности и учебе, развитие интересов и мотивов собственной познавательной деятельности; установление причинно-следственных связей, создание, применение и преобразование знаков и символов, моделей и схем для решения познавательных и учебных задач; поиск, анализ, сопоставление и оценка информации, содержащейся в различных источниках, о событиях и явлениях прошлого и настоящего, определение и аргументация своего отношения к этой информации.

В педагогической практике понятия «исследовательская деятельность» и «проектная деятельность» часто являются синонимичными, что противоречит их смыслу, содержанию и сущности, поскольку *проектная деятельность* (в отличие от исследования) всегда ориентирована на конкретную практику. Проектировщик решает реальную проблему с учетом массы обстоятельств, которые часто находятся далеко за пределами задачи поиска истины (см.: [4, с. 59–64]).

Таким образом, педагогу-практику следует помнить, что возможности исследования и проектирования в работе с учащимися, несомненно, полезны, а проектные методы и методы исследовательского обучения необходимо применять в работе школьного научного общества.

Школьное научное общество создается для поддержки учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся. Но для того

чтобы оно реально, а не на бумаге решало поставленные задачи, в первую очередь необходимо провести диагностику социально-образовательной ситуации в образовательном учреждении.

Результаты диагностики (количественная и качественная оценка) служат основой проектного замысла и позволяют:

- определить реперные точки проектной деятельности;
- подтвердить необходимость создания школьного научного общества;
- обозначить логические рамки проекта;
- установить целевые, временные, финансовые, ресурсные ограничения.

Кроме того, анализ результатов диагностики социально-образовательной ситуации в образовательном учреждении поможет в поиске партнеров. Отметим, что в начале проектирования необходимо выявить не только затруднения в организации школьного научного общества, уровень компетенций педагогов, но и потенциал развития школьного научного общества.

Пример алгоритма оценки потенциала развития школьного научного общества приведен в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Анализ потенциала развития школьного научного общества

Оценка актуального состояния внутреннего потенциала школы	
Сильные стороны	Слабые стороны
Традиции, имидж образовательного учреждения	Скорость изменений ограничена стереотипами восприятия школьного научного общества в учреждении образования
Положительная динамика показателей результативности деятельности	Приоритет отметки за результат учебно-исследовательской или проектной деятельности у части учащихся и отдельных педагогов, а не освоение способов и приемов исследовательской деятельности
Стабильный педагогический коллектив	Отсутствие подготовки педагогов к руководству учебно-исследовательской деятельностью учащихся

Сильные стороны	Слабые стороны
Позитивный опыт работы группы педагогов по актуальным проблемам образования	Самоустранение отдельных педагогов от освоения исследовательской деятельности
Разнообразные формы взаимодействия с родителями	Недостаточный набор форм взаимодействия с родителями учащихся, занимающихся исследовательской деятельностью
Эффективная система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса	Недостаточная заинтересованность отдельных учащихся в учебно-исследовательской деятельности
Возможность повышения квалификации педагогов	Недостаточно развития система анализа и оценки профессионально-педагогических компетенций руководителей учебно-исследовательских работ учащихся
Система сетевого взаимодействия с различными организациями и учреждениями	Отсутствие четкой модели сетевого взаимодействия с аналогичными обществами

Пример оценки перспектив развития школьного научного общества приведен в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Оценка перспектив развития школьного научного общества

Благоприятные факторы	Возможные риски
Высокий спрос со стороны учащихся и их родителей	Неприятие изменений в образовательном процессе его участниками
Наличие системы конкурсов, конференций различных уровней и направленностей для учащихся всех категорий	Урон имиджу школы в связи малым числом победителей и призеров конкурсов учебно-исследовательских работ и проектов

О к о н ч а н и е т а б л . 2

Благоприятные факторы	Возможные риски
Сложившаяся система обеспечения качества образования	Проблемы с материально-техническим, интеллектуальным, кадровым, ресурсным обеспечением, способствующим развитию исследовательской и проектной деятельности учащихся
Наличие экспертов из учреждений высшего образования	Недостаточная подготовка педагогических кадров в области экспертно-аналитической деятельности
Наличие сообщества родителей, ориентированных на развитие у учащихся исследовательских умений	Занятость родителей
Презентация учебных исследований и проектов на разных уровнях	Недостаточное использование интеллектуальных ресурсов
Административный ресурс управления	Спонтанная ротация педагогического состава руководителей исследовательской и проектной деятельности учащихся

Выявленные риски нацеливают проектировщиков на поиск мер по их предупреждению или минимизации (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

**Возможные способы предупреждения рисков
и их негативных последствий**

Риск	Меры предупреждения
Неприятие изменений в образовательном процессе его участниками	Проведение учебных семинаров, консультаций, тренингов по проблемам организации учебно-исследовательской и проектной деятельности

Риск	Меры предупреждения
Урон имиджу школы в связи с малым числом победителей и призеров конкурсов учебно-исследовательских работ и проектов	Обязательная популяризация достигнутых позитивных результатов в СМИ, активизация работы сайта школы
Недостаточное развитие материально-технической и нормативно-правовой базы, обеспечивающей развитие школы	Совершенствование нормативно-правовой и материально-технической базы
Проблема материально-технического, интеллектуального, кадрового, ресурсного обеспечения, способствующего развитию исследовательской и проектной деятельности учащихся	Консолидация материально-технических, интеллектуальных и кадровых ресурсов в системе образовательных учреждений разных уровней (школа, вуз, учреждения дополнительного образования и т. п.)
Занятость родителей	Разработка и внедрение продуктивных форм взаимодействия с родительской общественностью
Недостаточный уровень использования интеллектуальных ресурсов	Организация системы опытно-поисковой деятельности и распространения эффективного педагогического опыта
Спонтанная ротация педагогического состава руководителей исследовательской и проектной деятельности учащихся	Оценка системы повышения квалификации педагогов

Следующей процедурой проектирования школьного научного общества является проблематизация. В первую очередь необходимо выявить проблемы участников проектирования, чтобы определить общее проблемное поле. Групповое обсуждение можно провести с помощью использования разнообразных приемов, таких, например, как «построение пирамиды проблем», «мозговой

штурм», «мозговая осада», «жужжание пчелы» и т. п. В итоге группового обсуждения проектировщики получают возможность провести классификацию и дифференциацию предложенных идей.

Обязательной процедурой деятельности проектировщиков школьного научного общества является концептуализация идеи (лат. *conceptio* – понимание, система). Концепция позволяет проектировщикам описать принципы, цели, методы, условия деятельности, то есть она является информационной системой проекта. С процедурой концептуализации связана система приведенных ниже понятий:

- *проектный дискурс* (оформление проектного замысла разнообразными средствами, такими, например, как текст, рисунок, компьютерная программа и т. п.);

- *критическое отнесение* (соотнесение последствий проекта с ценностями его участников);

- *негативная эвристика* (вычленение противоречий, рисков, последствий проекта путем использования таких игротехнических приемов, как «ролевое соотнесение», «черное и белое» оппонирование, метод Делфи);

- *прогнозирование сопротивления среды* (прогнозирование противодействия среды, возникающего в ходе реализации проекта школьного научного общества).

На этапе концептуализации идеи создания школьного научного общества у проектировщиков появляется представление о возможных результатах проекта, что, в свою очередь, требует разработки критериев и индикаторов их оценки.

Этап концептуализации включает в себя процедуру целеполагания, суть которой – *стимулировать* участников проектирования, *нормировать* проектную деятельность и ее результат, *ориентировать* отношение участников проекта к конечному результату.

Следующим шагом проектировщиков школьного научного общества является разработка стратегии деятельности, которая может быть представлена в различных вариантах (см.: [4, с. 76]): *линейном* (постоянная обратная связь с субъектами образовательного про-

цесса образовательного учреждения); *зонтичном* (проект модели с учетом специфики ее реализации в конкретном учреждении образования); *системном* (охват и контроль изменений всех компонентов образовательного процесса); *синергетическом* (слияние проекта с имеющейся и поступающей вновь информацией о тенденциях развития учебно-исследовательской деятельности).

Образ и цель проектирования школьного научного общества требуют планирования и программирования деятельности проектировщиков.

П л а н – это форма нормирования проектной деятельности, то есть выделение этапов, их детализация, определение промежуточных продуктивных результатов.

П р о г р а м м а – вид проекта, в котором представлены цели, средства, процедуры деятельности по проектированию.

Программирование и планирование школьного научного общества завершаются обязательным публичным представлением замысла проектировщиков. В результате презентации проекта осуществляется экспертная оценка проектного замысла, определяются проблемы и возможности их коррекции.

Следует помнить, что при проектировании школьного научного общества необходимо четко представлять границы образовательного пространства, в которых это общество будет функционировать, а также потенциал образовательного пространства учреждения образования для реализации поставленных педагогических целей и задач. Современное образовательное пространство, как отмечают некоторые исследователи (Д. Григорьева, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова и др.), представляет собой «место события» обучающихся и их педагогов.

Это обстоятельство определяет контекст педагогического проектирования, одной из разновидностей которого является педагогическая ситуация. И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской выделены восемь дидактических ситуаций, которые способствуют формированию «психологически целостного контекста взаимодействия с единицей содержания» [4, с. 232]: ситуация введения информации, ситуация формирования опыта, ори-

ентировочная ситуация, эмоциогенная ситуация, тренинговая ситуация, креативная ситуация, эталонная ситуация, ситуация обратной связи.

Кроме того, проектируя школьное научное общество, мы преобразуем и среду, в которой оно (общество) будет функционировать. В этом случае следует говорить о социально-педагогическом контексте педагогического проектирования, поскольку речь идет о прогнозировании развивающих возможностей образовательной среды учреждения образования, конструировании необходимых функций для более точного понимания их смысла. Например: «Школьное научное общество – мир открытий и творческого развития», «Секция школьного научного общества – лаборатория активной познавательной, исследовательской, проектной деятельности» и т. д. (см.: [5, с. 72–74]).

2.2. Аспекты «модели проектного поля»

Проект школьного научного общества – продукт многоступенчатой деятельности проектировщиков. Рассмотрим подробнее некоторые ее аспекты.

Нормативно-правовое обеспечение деятельности. Деятельность школьного научного общества должна быть регламентирована локальным нормативным актом – Положением. Положение описывает общие положения, цели, организационную структуру, основные направления работы, права и обязанности членов общества, порядок его функционирования, количественный состав секций и содержание их деятельности, общие требования к работам и т. д.

Планирование деятельности. Планирование деятельности школьного научного общества предполагает:

- определение направлений и видов деятельности;
- отражение замыслов и результатов деятельности;
- указание порядка и связей в деятельности;
- фиксирование выполнения задач;

– соотнесение целей и воспроизведение содержания и объема выполненных работ.

В связи с этим рассмотрим некоторые типы планирования работы школьного научного общества: стратегическое, структурно-содержательное, организационное.

Стратегическое планирование позволяет определять деятельность школьного научного общества на долгосрочную перспективу, что предоставляет проектировщикам возможность переосмысления главных направлений этой деятельности.

Структурно-содержательное планирование является кратким перечнем содержания деятельности школьного научного общества с указанием объема его (общества) работы, тематических модулей и подзадач.

Организационное планирование призвано обеспечить системный подход к управлению деятельностью школьного научного общества (ШНО) и включает такие составляющие, как логика деятельности, содержание деятельности, сроки выполнения, исполнитель, финансовые затраты (если таковые предвидятся), результативность. Мероприятия организационного плана могут быть сгруппированы, например, в соответствии с проектными задачами (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Организационный план школьного научного общества

№ п/п	Мероприятие	Сроки	Исполнитель	Затраты финансовые	Результативность
1. Задачи планирования					
1.1	Разработка концепции и плана работы				Концепция, стратегический план работы
1.2	Оценка приоритетности направлений деятельности ШНО				Система направлений деятельности

Продолжение табл. 4

№ п/п	Мероприятие	Сроки	Исполнитель	Затраты финансовые	Результативность
1.3	Диагностика готовности педагогов к работе в ШНО				Алгоритм работы с педагогами
1.4	Выявление обучающихся – членов ШНО				База данных по ступеням обучения
1.5	Разработка и реализация механизмов и форм публичной отчетности				Положение о формах публичной отчетности
...

2. Задачи реализации

2.1	Проведение организационного собрания ШНО				
2.2	Формирование секций ШНО				
2.3	Разработка учебно-тематического планирования ШНО				
2.4
2.5	Подготовка и проведение конкурса учебно-				

№ п/п	Мероприятие	Сроки	Исполнитель	Затраты финансовые	Результативность
	исследователь- ских и проектных работ учащихся				

3. Задачи разработки системы экспертного контроля
и регулирования процесса реализации деятельности ШНО

3.1	Внедрение механизма системного мониторинга деятельности ШНО				Система мониторинга деятельности ШНО
3.2	Анализ эффективности деятельности				Отчет и анализ состояния проблемы
...

Проектирование деятельности участников школьного научного общества. Приведем пример алгоритма работы с педагогическим коллективом по созданию условий для учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

**Алгоритм работы с педагогами
в рамках проектирования деятельности участников
школьного научного общества**

Этап	Цель работы	Содержание деятельности
I	Выявление и анализ методических затруднений	Диагностика готовности педагогических кадров к работе в рамках школьного научного общества

О к о н ч а н и е т а б л . 5

Этап	Цель работы	Содержание деятельности
II	Освоение и внедрение в практику методики руководства учебно-исследовательскими и проектными работами учащихся	Формирование дифференцированных групп педагогов. Разработка методического обеспечения для занятий с педагогами
III	Развитие профессионально-педагогических компетенций	Организация занятий с педагогами. Поиск методов и приемов организации учебно-исследовательской и проектной работы учащихся
IV	Обеспечение качественных изменений в состоянии и результатах деятельности педагогов	Научно-методическое сопровождение деятельности педагогов. Методическая поддержка педагогов в организации и реализации учебно-исследовательской и проектной работы

В свою очередь, учащиеся – участники школьного научного общества обучаются в секциях ШНО. Пример учебно-тематического планирования занятий представлен в табл. 6.

Т а б л и ц а 6

**Учебно-тематическое планирование занятий
школьного научного общества**

Номер занятия в модуле	Тема занятия	Количество часов	Дата
Модуль 1. Погружение в проектно-исследовательскую деятельность (5 часов)			
1	Учебный проект: виды и типы	1	
2	Учебный проект: виды и типы	1	
3	Принципы проектно-исследовательской деятельности	1	

Продолжение табл. 6

Номер занятия в модуле	Тема занятия	Количество часов	Дата
4	Объекты деятельности	1	
5	Понятия «исследование», «проектирование», «моделирование», «конструирование»	1	

Модуль 2. Предпроектный этап
(7 часов)

6	Диагностика ситуации	1	
7	Формы сбора справочной информации: взаимодействие с информационными потоками и носителями информации	1	
8	Определение проблемы проекта и способов ее решения	1	
9	Определение проблемы проекта и способов ее решения	1	
10	Выбор темы, постановка цели и задач проекта	1	
11	Выбор формата проекта	1	
12	Паспорт проекта	1	

Модуль 3. Этап проектирования
(6 часов)

13	Структура проекта	1	
14	Виды планов проекта	1	
15	Установление ролей и связей между участниками проекта	1	
16	Локальное задание проекта, последовательность его выполнения каждым участником	1	

Продолжение табл. 6

Номер занятия в модуле	Тема занятия	Количество часов	Дата
17	«Сборка» частей проекта	1	
18	Правила и требования к оценке промежуточных результатов (каков объем информации, какие информационные каналы использованы, достоверность информации)	1	

Модуль 4. Презентация проекта
(3 часа)

19	Виды презентации проекта	1	
20	Виды презентации проекта	1	
21	Требования к презентации проекта, структура его оценки	1	

Модуль 5. Рефлексивный этап
(2 часа)

22	Уроки проекта: соответствие замысла, хода и результатов	1	
23	Уроки проекта: соответствие замысла, хода и результатов	1	

Модуль 6. Исследовательский проект
(7 часов)

24	Проектируем исследование. Требования к содержанию структуры исследовательской работы (введение, главы, параграфы, заключение, список литературы, приложения)	1	
25	Как сформулировать проблему исследования?	1	
26	Как сформулировать цель исследования?	1	

О к о н ч а н и е т а б л . 6

Номер занятия в модуле	Тема занятия	Количество часов	Дата
27	Как сформулировать задачи исследования?	1	
28	Что такое объект и предмет исследования?	1	
29	Методы исследования	1	
30	Работа с литературными источниками (информационная карта исследования)	1	

Модуль 7. Защита проектов (по секциям)

31	Гуманитарная секция		
32	Естественно-математическая секция		
33	Валеологическая секция		
34	Лингвистическая секция		
...

Поскольку деятельность школьного научного общества включена в образовательный процесс учреждения образования, способствует достижению образовательного результата в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, обязательным аспектом проектирования является мониторинг содержания деятельности ШНО, который позволяет принимать управленческие решения на основе анализа:

- образовательных результатов учащихся – членов ШНО;
- образовательных возможностей ШНО (структура, организационная культура, квалификация педагогов – руководителей учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся, отношение к ШНО учащихся и педагогов и т. п.);
- качества условий (соответствие требованиям ФГОС, материально-техническое обеспечение, финансирование и т. п.).

Процедура диагностики социально-образовательной ситуации в образовательной организации потребует от проектировщиков осуществления информационного поиска, организации экспертизы замысла, выбора и проведения педагогического мониторинга. Полученная информация должна быть обобщена и упорядочена.

Приведем фрагмент проекта системного мониторинга структуры и содержания деятельности школьного научного общества (табл. 7) (см.: [6, с. 153]).

Т а б л и ц а 7

**Проект системного мониторинга содержания деятельности
школьного научного общества**

Направление мониторинга	Раздел мониторинга	Аналитический модуль	Содержание анализа	Методика
Мониторинг результативности образовательной деятельности ШНО	Мониторинг образовательных результатов	Динамика развития универсальных учебных действий	Оценка развития познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий	Методика оценки сформированности универсальных учебных действий
Мониторинг развития организационно-педагогических условий	Мониторинг развития организационной системы ШНО	Модель структурной организации ШНО	Анализ структуры ШНО, согласованность со спецификой образовательного процесса учреждения образования	

Направление мониторинга	Раздел мониторинга	Аналитический модуль	Содержание анализа	Методика
	Мониторинг развития социальной подсистемы	Профессиональная квалификация педагогов	Анализ соответствия профессиональной квалификации педагогов требованиям профессионального стандарта	
		Динамика отношения к ШНО учащихся, педагогов, родителей	Оценка восприятия образовательного процесса обучающимися в рамках ШНО	
		Модель системы «ученик – педагог»	Оценка межличностных отношений, выявление групповых ценностей	
...

В заключение отметим, что на основе разработанной В. А. Ясвиным модели проектного поля и соответствующей этой модели технологии педагогического проектирования школьного научного общества возможны: реализация проектных алгоритмов; проектирование ШНО по количественным параметрам; проектирование

по педагогическим требованиям ФГОС организационного, технологического и предметного компонентов ШНО; проектирование потребностей субъектов образовательного процесса посредством образовательной среды ШНО (см.: [6, с. 74–77]).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятий «исследовательское поведение», «исследовательская деятельность».
2. Что позволяют определить результаты диагностики социально-образовательной ситуации в образовательном учреждении?
3. В чем заключается значение процедуры проблематизации в процессе педагогического проектирования?
4. В чем состоит принципиальная разница между планом и программой деятельности?
5. Раскройте социально-педагогический контекст деятельности школьного научного общества.
6. На основании материала главы разработайте алгоритм работы с учащимися по теме «Начинающий исследователь».
7. Разработайте анкету для педагогов, ответы на вопросы которой позволили бы проанализировать педагогический потенциал школьного научного общества.
8. Разработайте теоретическую модель системы занятий в школьном научном обществе.
9. Дополните таблицу 5 «Алгоритм работы с педагогами в рамках проектирования деятельности участников школьного научного общества» собственными предложениями.
10. Предложите направления и разделы мониторинга содержания деятельности школьного научного общества (см. табл. 7). Обоснуйте свой выбор.
11. Разработайте план самооценки освоения материалов данной главы.

Библиографические ссылки

1. Савина Ф. К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы : учеб. пособие к спецкурсу / ВГПИ им. А. С. Серафимовича. Волгоград, 1989. 67 с.
2. Разбегаева Л. П., Фирсова Е. А. Исследовательская культура старшеклассников в контексте гуманитарного образования // Известия ВГПУ. 2014. № 9 (95). С. 59–64.

3. *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Национальный книжный центр, 2015. 280 с.

4. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. Москва : Академия, 2005. 288 с.

5. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.

6. *Ясвин В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва : Народное образование, 2019. 448 с.

3. ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

3.1. Семейное воспитание: история развития в России

Первые идеи семейного воспитания, представления о родителях, детях, предках появились в народной педагогике, которая опиралась на житейский опыт. Семейные ценности передавались из поколения в поколение, от семьи к семье через традиции, национально-этнический образ жизни, фольклор, обычаи, декоративно-прикладное искусство. Все это способствовало воспроизводству самобытной культуры и национального характера.

В народной педагогике семья рассматривается как естественное окружение ребенка, которое и определяет порядок и содержание воспитания. И именно традиции, обычаи, уклад семьи определяют порядок семейного воспитания. Поскольку семейное воспитание ориентировано на повседневную жизнь людей, главная его цель – подготовить ребенка реальной жизни в обществе.

Отметим, что воспитание детей в любви и уважении к родителям, в уважении к своим корням является основой древнерусской педагогики. Так, еще Владимир Мономах высоко отмечал роль отца в воспитании трудолюбия у мальчиков, в подготовке воина – защитника своего государства, боролся за крепость семьи, но главным считал умение управлять своим хозяйством. В «Домострое» (XVI век) заложена определенная семейная «программа» подготовки детей к жизни, формирования основ нравственного воспитания и обучения необходимым бытовыми навыками.

В XVII веке ценный вклад в развитие вопросов семейного воспитания внесли Симеон Полоцкий и Епифаний Словинецкий, которые разработали 164 правила для детей; эти правила объединены под названием «Гражданство обычаев детских».

Анализ целей семейного воспитания конца XVIII – начала XIX века стал основой содержания работ Н. И. Новикова (1744–1818) и А. Н. Радищева (1749–1802). Н. И. Новиков целью семейного воспитания считал возвращение «счастливых людей и полезных граждан» [1, с. 423], а А. Н. Радищев акцентировал внимание на необходимости давать «образование ума и сердца сынов отечества» [2, с. 222]. В этом случае условиями воспитания становятся симбиоз родительской любви и требовательности, духовное общение в семье, развитие у ребенка ума, тела и доброго нрава.

Проблемы семьи и семейного воспитания были представлены в творчестве В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова и др. В работах этих авторов семейное воспитание подвергается критике за игнорирование реалий жизни и природных особенностей ребенка, за подавление его личности родителями, за физические наказания, за раннее начало обучения «чужому языку». При этом предлагались иные подходы к семейному воспитанию: понимание ребенка, формирование у него основ нравственного поведения, развитие чувств и самостоятельности мысли и т. д.

Во второй половине XIX – начале XX века теория семейного воспитания стала самостоятельной областью педагогического знания. Ее разрабатывали М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, Н. В. Шелгунов и др.

В отечественной классической педагогике на первый план выходит необходимость исследования семьи как естественной среды жизни ребенка. В связи с этим семейное воспитание рассматривается не просто как важнейшая обязанность родителей, а как «правильное и доброе воспитание» [3, с. 309], как право на всестороннее развитие творческой личности ребенка.

Такое воспитание невозможно без знания психологических и возрастных особенностей детей, что, в свою очередь, предполагает специальную подготовку родителей.

В конце XIX века интерес общественности к вопросам семейного воспитания привел к изучению и обобщению опыта в этой среде, заложив основу для разработки теории семейного воспитания. Были опубликованы 59 выпусков энциклопедии «Семейное

воспитание», в которых обобщалась и систематизировалась практика, предпринималась попытка теоретического обоснования особенностей семейного воспитания.

Таким образом, в конце XIX – начале XX века было положено начало новому научному направлению, сформулированы целевые установки семейного воспитания.

Вместе с тем в начале XX века семья как институт воспитания претерпела изменение своих традиционных устоев. Традиционная (патриархальная) семья разрушилась. Отделение церкви от государства способствовало провозглашению воспитания приоритетной задачей последнего. В Декларации по дошкольному воспитанию, принятой в ноябре 1917 года, указывалось, что общественное воспитание детей должно быть бесплатным и начинаться с момента их рождения (см.: [4]).

Базой педагогического мировоззрения в советской педагогике стали идеи о воспитательной функции коллектива. А. С. Макаренко рассматривал семью как коллектив, в котором нет места произволу родителей, отрицал авторитарность в семейном воспитании, обосновывал значение *подлинного* родительского авторитета и характеризовал его разновидности [5]. Под *ложным* авторитетом А. С. Макаренко понимал такие взаимоотношения воспитанника и воспитателя, которые побуждают первого стать активным или пассивным потребителем опыта (см.: [Там же, с. 61]).

Остановимся подробнее на характеристике ложных авторитетов, описанных А. С. Макаренко (см.: [5, с. 61–65]).

Авторитет подавления строится на постоянной демонстрации превосходства родителей над ребенком. Ребенок испытывает чувство страха перед наказанием, в результате чего воспитываются ложь, трусость, жестокость.

Авторитет расстояния базируется на недоступности родителей для ребенка, стремлении держать его на дистанции.

Авторитет чванства отражает стремление родителей продемонстрировать собственную важность и значимость, способствует тому, что дети учатся хвастаться перед другими детьми.

Авторитет педантизма предполагает, что дети будут ловить каждое слово родителей с трепетом, что слово родителя – свято, что все сказанное родителями немедленно и обязательно становится нормой.

Авторитет резонерства сводит взаимодействие родителей и детей к бесконечным поучениям и назиданиям.

Авторитет любви встречается чаще всего, поскольку родители полагают, что они должны заслужить любовь своего ребенка, поэтому им необходимо на каждом шагу демонстрировать ему свою родительскую любовь.

Авторитет доброты предполагает демонстрацию родителями уступчивости, мягкости, чтобы добиться послушания и любви своего ребенка. Родителям нужны семейный мир, отсутствие конфликтов.

Авторитет дружбы есть установка родителей на дружеские отношения с детьми. Но существует опасность, что такая дружба будет способствовать тому, что ребенок перестанет видеть и понимать границы, то есть воспринимать родителей в их первоначальной ипостаси.

Вторая половина XX столетия ознаменована в истории педагогики и психологии началом экспериментального исследования семьи. Большая часть исследований посвящена:

- вопросам семейного воспитания, формированию нравственно-волевых качеств личности (В. П. Дуброва, Н. А. Стардубова, Х. А. Тагирова);
- становлению основ коллективизма (Л. В. Загик);
- взаимосвязи самооценки ребенка и самооценки родителей (М. М. Абрелева);
- заботливому отношению к окружающим (И. С. Хоменко);
- психологии семьи, стратегии и тактике воспитания в семье (С. В. Ковалев, А. В. Петровский, А. С. Спиваковская, О. А. Шаграева).

Особое внимание стало уделяться проблеме развития педагогической культуры родителей (О. Л. Зверева, И. В. Гребенников, В. К. Котрыло, Е. И. Наседкина, Р. К. Сережникова и др.).

Учет исторического опыта, научных подходов и педагогической практики позволяет выделить социально-ориентированные, индивидуально-ориентированные, жизненно-ориентированные, гуманистически-ориентированные концепции воспитания.

Основные положения современных концепций воспитания таковы: воспитание играет определяющую роль в образовании человека; эффективность воспитания находится в прямой зависимости от включенности воспитанника в воспитательный процесс; результат воспитания определяется формами, методами и целями, которые должны быть понятны ребенку и воспитателю; необходимо восстановление соответствия между содержанием и качеством воспитания.

В табл. 8 представлены модели воспитания, разработанные в различных научных школах.

Т а б л и ц а 8

Модели воспитания и их концепции

Модель воспитания	Концепция модели
Модель А. Адлера	Ведущий принцип – взаимоуважение как основа сознательных и целенаправленных изменений поведения родителей
Учебно-теоретическая (Б. Скиннер)	Влияние родительских установок на ребенка
Чувственная коммуникация (Т. Гордон)	Самовыражение личности ребенка как результат специально созданных условий
Трансактный анализ (М. Джеймс, Д. Джонгард)	Обучение взаимному компромиссу и его применению в социальных сферах всеми членами семьи
Групповая терапия (Х. Джинот)	Переориентация родительских установок в соответствии с потребностями детей
Подготовка к семейной жизни (И. В. Гребенников)	Семейное воспитание: сущность, содержание, методы

Любая воспитательная система должна быть адекватна целям воспитания.

В связи с этим родителям необходимо согласовывать друг с другом стратегию и тактику воздействий на ребенка. А. В. Петровский выделил следующие тактики семейного воспитания: диктат, опека, мирное сосуществование и сотрудничество (см.: [6, с. 39–42]).

Диктат предполагает авторитарную позицию родителей, лишение ребенка права голоса, игнорирование его интересов. В основе воспитания находятся приказ и насилие.

Опека характеризуется заботой и участием. Однако если забота и участие становятся чрезмерными, ребенок лишается самостоятельности, инициативности, что, в свою очередь, приводит к деформации развития личности.

Мирное сосуществование, или позиция невмешательства, основывается на постулате о свободе, самостоятельности развития ребенка, пассивности родителей в воспитании.

Сотрудничество является наиболее верной тактикой семейного воспитания в современных условиях. Семья в этом случае приобретает новое качество, достигает нового уровня развития, ставит новые цели, которые предполагают достижение взаимопонимания в любых трудных ситуациях, эмпатийную связь родителей и детей, эмоциональную включенность всех членов семьи, их ответственность за результаты совместной деятельности.

3.2. Проблемы семейного воспитания в современной России

С проблемами семейного воспитания сталкивается любое общество: стабильное, нестабильное, переходное и т. д. В основе проблем семейного воспитания лежат социальные проблемы, такие как нехватка финансирования, наркомания, компьютерная зависимость и др.

Особенность семейного воспитания в России в последние годы заключается в том, что сам процесс воспитания является социальной проблемой.

Рассмотрим несколько теорий современного семейного воспитания, которые позволяют выявить природу указанной проблемы.

Так, особенности исторического развития нашей страны, изменение системы отношений «взрослый – ребенок», обязательное для всех обществ, находящихся в условиях модернизации, имеют дополнительное измерение.

Конфликт отцов и детей сегодня приобрел иной характер: он является конфликтом второго плана, хотя и сохранил свои прежние психологические основы. Психологический характер конфликта отцов и детей дополнился кардинальным расхождением в мировоззрении и мировосприятии. Причина такого расхождения – принципиально иные условия социализации поколения, условно названного поколением Z. Кроме того, после 2010 года рождаются дети нового поколения, которые отнесены к поколению А (альфа).

Поколения различаются не только по возрастному критерию, но и по заложенным в период взросления базовым ценностям, которые складываются под влиянием двух основных факторов. Первым фактором являются события, происходящие во всем мире в экономической, политической и социальной сферах в период взросления ребенка, достижения им 12–14-летнего возраста, и вследствие этого данные события воспринимаются им как норма. Второй фактор – нормы семейного воспитания. Люди, рожденные на рубеже поколений, принадлежат так называемому переходному поколению, или эхо-поколению, обладают особенностями и того, и другого поколения.

Опираясь на поколенческий подход (см.: [7, с. 58–68]), мы открываем возможности и для лучшего понимания своего ребенка, и для прогнозирования перспективы потенциальных шагов в процессах воспитания и развития современных детей, учитывая при этом, что широкий ряд проблем в семейном воспитании обусловлен именно особенностями поколений.

Дети поколения Z рождены в эпоху цифровизации. Они не могут представить жизнь без мобильных устройств и прочих гаджетов. Их картину мира формирует Интернет. Общение детей проис-

ходит больше с компьютером, чем с родителями или сверстниками. Отсюда – проблема преобладания техногенной коммуникации над коммуникацией человеческой.

Представители поколения Z с детского возраста погружаются в Интернет, заменяющий им все остальные информационные каналы, в том числе телевидение. Цифровое поколение отличается от поколения предшествующего приближенностью к информации и умением хорошо с ней работать. Родители же «цифровых» детей, обладающие достаточно низким уровнем освоения возможностей технической среды, приобрели название Digital Immigrants. Сегодня дети уходят от авторитета родителей, перестают у них учиться, это родители перенимают опыт и учатся у своих детей.

Погруженный в среду мультимедиа технологий ребенок ориентирован на потребление, занимается только тем, что представляет зону его интересов, и в результате формируется проблема освоения школьной программы. При этом такие дети легко и успешно могут заниматься самообразованием в Интернете, практически не выходя из дома.

Дети цифровой эпохи не обладают терпением, они не могут долго концентрировать внимание на чем-то одном в силу гиперактивности. По этой же причине у них ярко выражено стремление получить быстрый результат. Для рожденных в начале третьего тысячелетия характерно решение сразу нескольких задач одновременно. Выполняя домашние задания, они слушают музыку, общаются по телефону, осуществляют поиск информации в Сети и т. д.

Память у детей поколения Z работает в особом режиме, она становится не только избирательной, но и краткосрочной (ребенок предпочитает информацию не запоминать, а фиксировать с помощью гаджета, надеясь на цифровые технологии).

В числе неблагоприятных характеристик представителей цифрового поколения отметим снижение у детей энергичности, уровня любознательности, воображения, возрастание эмоционального дискомфорта; примерно у 25 % подростков наблюдается недостаточность в плане социальной компетентности, им свойственно проявление беспомощности в среде сверстников, неумение разрешать

элементарные конфликты (при этом прослеживается опасная тенденция в принятии самостоятельных решений, основанных на проявлении агрессии).

На смену поколению Z приходит поколение А, его представители – активные Интернет-пользователи практически с рождения. У детей-альфа уникальный интеллект, но пока в обществе нет понимания, какими они вырастут, какими будут их ценностные установки. Вероятно, именно эти дети вступят в эпоху искусственного интеллекта.

Дети поколения альфа легко манипулируют всевозможными гаджетами, приобретают навыки пользования Интернет-ресурсами, еще не умея читать и писать. Эти дети с раннего возраста учатся самостоятельному информационному выбору в Интернете, из чего можно заключить, что для них очень важны свобода и персонализация. Приблизительно 90 % детей-альфа уже к двум годам пользуются планшетами, каждый пятый ребенок в 3–4 года владеет гаджетами. Следовательно, взрослея, люди поколения А будут окружены особым пространством, специально созданным под их потребности.

Для детей, рожденных в цифровую эпоху, виртуальный мир неотделим от реального; более того, эти миры почти одинаковы (см.: [8, с. 11]).

Многие современные дети создают свои блоги, выкладывая (не без помощи родителей) на обозрение всему миру свою повседневную жизнь и создавая при этом совершенно новый тип контента, изобретая новые форматы или переделывая старые.

Детям поколения альфа важно поделиться собственными переживаниями и радостями не только с родными, но и с совершенно незнакомыми людьми.

У детей, рожденных после 2010 года, серьезные проблемы с длительной концентрацией. Потребляя информацию почти по 10 часов в сутки, детский мозг не всегда справляется с такой нагрузкой. Для альфа-детей картинка занимает приоритетную позицию по отношению к тексту, который она вытесняет; при этом длитель-

ность концентрации внимания у поколения А в среднем сократилось до 1 секунды (у Z-детей внимание концентрировалось на протяжении 8 секунд).

Мир меняется до неузнаваемости так быстро, что не до конца понятно, чему нужно учить сегодня детей, чтобы соблюсти требования рынка труда, какие навыки потребуются человеку будущего. Исследователи в этой области считают, что поколение альфа будет достаточно образованным благодаря самообучению и самообразованию.

Таким образом, картины у мира современных детей и взрослых не только не совпадают, но и приводят к конфликтам, поскольку альфа-поколение относится к предшествующему поколению снисходительно. Трудность преемственности опыта поколений обусловлена тем, что в настоящее время дети овладевают теми знаниями и тем опытом деятельности, которые недоступны их родителям. Родители в эпоху компьютеризации общественной жизни и отношений уже не являются авторитетом и учителями. Они вынуждены либо просить помощи у своих детей, либо самоустраниться от процесса воспитания, признавая собственную несостоятельность.

Семья – это та структура, которая в первую очередь ощущает изменения, происходящие в обществе. В последние годы ситуация с семейным воспитанием осложнена и тем, что в образовательных учреждениях воспитательная работа постепенно сошла на нет. Учреждения образования оставили за собой приоритетную функцию – обучение. Современные семьи сами организуют развлечения, отдых, развитие своих детей. Особо стоит отметить факт распада семьи, состоящей из трех поколений, что затрудняет передачу этических ценностей, воспитание уважения к старшему поколению – дедушкам и бабушкам.

Современные родители много работают, поэтому времени для общения с детьми у них практически не остается, и ребенок порой даже не знает, где трудятся его родители и чем именно занимаются.

Технический прогресс обеспечил современную семью разнообразными бытовыми удобствами и свел к минимуму трудовые обязанности детей в семье.

Нестабильность семейного воспитания усугубляется вследствие возрастания требований членов семьи друг к другу и поддерживается экономической независимостью супругов. Соответственно, на первое место выходят эмоциональные стимулы: уровень и сложность требований напрямую связаны с уровнем образования.

С ранних лет современные дети испытывают эмоциональное напряжение, поскольку они растут в реалиях, требующих демонстрировать достижения в разнообразных конкурсах, обучаться в престижных классах специализированных школ, заниматься престижными видами спорта. Дети вынуждены конкурировать везде и всюду.

Увеличение в структуре общества доли неполных семей, в которых отсутствует один из родителей, тоже оказывает существенное влияние на воспитание детей. Результаты социологического опроса о базовых ценностях россиян показали, что 57 % опрошенных считают, что в неполной семье, где нет отца, ребенок не может развиваться нормально (см.: [9, с. 210]).

Негативными последствиями чревата и такая ситуация: молодой семье приходится воспитывать детей в условиях, когда опыт бабушек и дедушек только мешает. Гиперопека старшего поколения переносится на молодую семью и не позволяет ей принимать решения относительно воспитания своих детей самостоятельно.

Еще одна проблема – увеличение автономии детей по отношению к старшим поколениям.

Анализ проблем семейного воспитания актуализирует вопрос о современных практиках такового.

Здесь можно опереться на одно из последних положений доклада доктора педагогических наук Е. Е. Чепурных: родители должны сделать шаг навстречу ребенку. Например, начать учить «язык» нового поколения, чтобы иметь возможность вести диалог со своими детьми. Диалог необходим, поскольку становится очевидной проблема выбора и принятия решения по любому вопросу (см.: [10, с. 57–66]).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите основные цели воспитания в народной педагогике.
2. В чем заключаются особенности методов воспитания в семье?
3. В каких направлениях велись исследования в области семейного воспитания в начале XX века?
4. Раскройте содержание современных концепций семейного воспитания.
5. Предложите систему методов семейного воспитания поколения Z и поколения А.
6. Проанализируйте стили (типы) семейного воспитания по схеме:
 - общая характеристика поведения родителей;
 - положительные / отрицательные стороны такого поведения (если они есть);
 - последствия в развитии личности ребенка.
7. Какие условия способствуют полноценному развитию детей в современной семье?
8. Поясните смысл следующего утверждения: «Счастье семьи – в твоих руках». Приведите примеры, подтверждающие или опровергающие это утверждение.
9. Опишите семью, в которой дети не верят, что их любят.

Библиографические ссылки

1. *Новиков Н. И.* Избранные произведения. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во худож. лит., 1951. 744 с.
2. *Радищев А. Н.* Беседа о том, что есть сын отечества // Радищев А. Н. Полное собрание сочинений. В 3 томах. Том 1. Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1938. 503 с.
3. *Лесгафт П. Ф.* Собрание педагогических сочинений. В 5 томах. Том 3. Семейное воспитание ребенка и его значение. Москва : Физкультура и спорт, 1956. 438 с.
4. Приложение № 1 к протоколу заседания № 57 (п. 2) Коллегии Народного комиссариата по просвещению РСФСР. Декларация по дошкольному воспитанию // ГА РФ. Ф. А2306. Оп. 1. Д. 319. Л. 26–27 об.
5. *Макаренко А. С.* О воспитании в семье. Москва : Учпедгиз, 1977. 320 с.
6. *Петровский А. В.* Дети и тактика семейного воспитания. Ереван : Луйс, 1983. 121 с.

7. *William S., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584–2069.* Morrow, 1991. 538 p.

8. *Пэлфри Дж., Гассер Урс. Дети цифровой эры* / пер. с англ. Н. Яцюк. Москва : Эксмо, 2011. 368 с.

9. Базовые ценности россиян : Социальные установки, жизненные стратегии, символы, мифы : по материалам проекта «Томская инициатива» : [монография] / Л. М. Смирнов, И. Г. Дубов, Е. Ш. Курбангалеева [и др.] ; Ин-т комплексных соц. исслед. РАН [и др.]. Москва : Дом интеллектуальной книги, 2003. 445 с.

10. *Чепурных Е. Е.* Воспитание подрастающего поколения – общая задача современной России // *Воспитать человека : сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания.* Москва : Вентана-Граф, 2005. С. 57–66.

4. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАПЕДАГОГИКА

4.1. Специфика, функции, особенности и возможности медиаобразования и медиапедагогики

Образование XXI века невозможно представить без разнообразных информационных технологий: Интернета, мультимедиа, образовательных платформ, тематических сетевых сообществ, приложений, обеспечивающих централизованное пространство для командной работы. В виртуальную среду перемещаются журналы, учебники, телепередачи.

Общение людей в цифровой среде представляет потенциальные возможности для оперативного обмена информацией, виртуального знакомства с экспозициями музеев, доступа к ресурсам библиотек, кинотеатров, образовательных сайтов и т. п. Все это создает реальные условия для расширения кругозора, развития критического мышления, творческих способностей, организации самообразования.

Меняющиеся жизненные реалии, запросы общества диктуют потребность существенных изменений в системе образования, в том числе при содействии средств массовой коммуникации – медиа. Педагоги включают в учебные занятия обучающее видео, составленные на основе материалов средств массовой коммуникации (СМК) и средств массовой информации (СМИ) кейсы и практические задания. Проблемы образования на материалах СМК (медиаобразования) вызывают огромный интерес педагогов, психологов, искусствоведов. Все большую популярность приобретает такая отрасль педагогической науки, как медиапедагогика.

Для выяснения специфики медиаобразования и медиапедагогики необходимо обратиться к термину «медиа».

Президент Российской ассоциации кинообразования и медиапедагогики доктор педагогических наук, профессор А. В. Федоров определил медиа как технические средства, с помощью которых создается, записывается, тиражируется, хранится, распространяется информация, производится ее обмен между автором сообщения (субъектом) и массовой аудиторией (объектом) (см.: [1, с. 23]). С помощью медиа человек осваивает окружающий мир в социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах (см.: [Там же, с. 3]).

Современные педагоги, занимающиеся вопросами организации медиаобразования, выделяют виды медиа, указанные в табл. 9.

Т а б л и ц а 9

Виды медиа

№ п/п	Основание для классификации	Виды медиа
1	Канал восприятия	Аудио, аудиовизуальные, видео, графические, знаковые (текстовые)
2	Место использования	Индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и т. п.
3	Подготовка или демонстрация информации	Устройства: 1) для представления готовых данных (аппаратура, технические средства обучения и др.); 2) для подготовки данных (звукозаписывающая аппаратура, фотоаппарат, аналоговая и цифровая видеокамера и т. п.); 3) для подготовки и демонстрации имеющихся материалов (компьютер, проектор, мультимедийная доска и др.)
4	Результат воздействия на человека	Расширяющие кругозор, социализирующие, предназначенные для самообучения, самовоспитания, способствующие самоопределению, самопознанию, самоутверждению

№ п/п	Основание для классификации	Виды медиа
5	Содержание информации	Политические, идеологические, познавательные, обучающие, нравственно-воспитательные, экономические, экологические, эстетические
6	Тип основного технического средства	Кино, видео, печать, радио, телевидение, Интернет и пр.
7	Форма представления данных	Устройства: 1) аналоговые; 2) цифровые
8	Функции и цели применения	Предназначенные для общения, образования, получения информации, развлечения, социального управления, решения бытовых проблем

В школе XXI века медиа способны выступать в разных ролях: в качестве инструмента обработки учебного материала, помощника в учении, средства коммуникации (позволяющего, например, организовывать онлайн-занятия, вебинары, получать консультации в режиме реального времени и т. п.), инструмента виртуального моделирования действительности.

Следовательно, медиа выполняют ряд особых функций (рис. 1).

При использовании медиа в образовательных целях меняется характер всего учебного процесса, в нем увеличивается доля самостоятельной деятельности обучающихся, вносятся существенные коррективы в содержание, методы и технологии преподавания и учения.

Медиа, грамотно интегрированные в учебные предметы, могут стать эффективным средством совершенствования процесса обучения и повышения качества его результатов. В настоящее время медиapedагоги в своей деятельности руководствуются определенными правилами, согласно которым медиа должны: 1) способствовать повышению познавательного интереса, 2) отвечать практи-

Отображение морально-этических
образцов социального поведения,
нравственных, моральных,
этических принципов,
представлений о добре и зле
НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ



Рис. 1. Функции медиа

ческим потребностям учителя и ученика, 3) быть универсальными в использовании, 4) применяться с опорой на базовую учебную программу.

В силу своих особенностей медиа способны открыть перед учащимися огромные возможности (рис. 2).

В настоящее время реализуются несколько подходов к использованию средств массовой коммуникации и информации в образовании.

Интегрированный подход: СМК и СМИ используются в преподавании специфических учебных предметов со значительной художественной, наглядной, эмоциональной нагрузкой (литературы, истории, мировой художественной культуры, изобразительного искусства, музыки и проч.).

Факультативный подход: СМК и СМИ применяются в процессе организации элективных курсов, курсов по выбору, внеурочной деятельности).

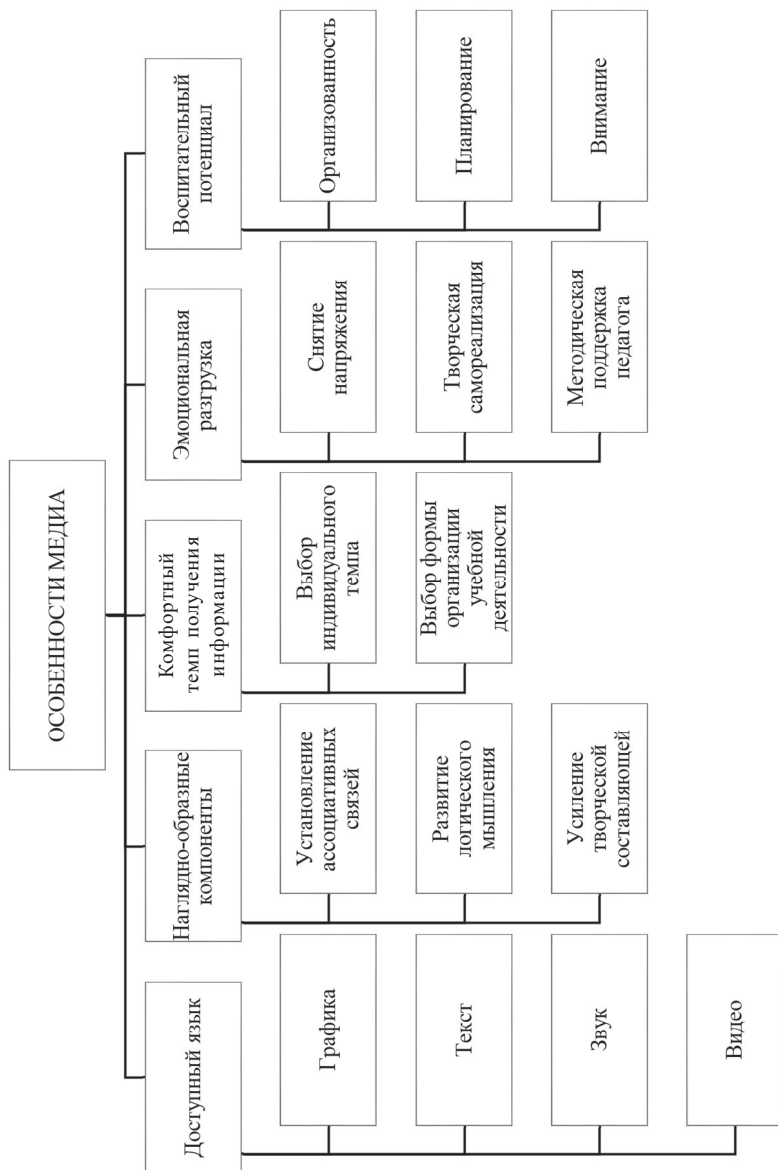


Рис. 2. Особенности медиа

Специальный подход (введение предметов и спецкурсов, связанных с медиакультурой).

Очевидно, что при таком подходе к использованию СМК и СМИ речь идет об особом направлении в сфере образования – о медиаобразовании (*mediaeducation*). Данное направление, сформировавшееся в педагогической науке Австралии, Великобритании, Канады, США в 60-х годах XX века, было призвано оказать помощь школьникам и студентам успешно адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации и коммуникации, научить анализировать медиатексты и т. д.

Начиная с 80-х годов XX века важность медиаобразования и необходимость его поддержки подчеркивались в резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО, документах Совета Европы, стратегических документах развития национальных образовательных систем (см.: [2, с. 6]). При этом можно увидеть ряд различий в понимании целей и сути медиаобразования (табл. 10).

Т а б л и ц а 10

Трактовка сути и целей медиаобразования за рубежом и в России

ЮНЕСКО	Документы Совета Европы	Энциклопедии	
		Оксфордская энциклопедия	Российская педагогическая энциклопедия
Определение понятия «медиаобразование»			
Медиаобразова- ние – часть базово- го права каждого гражданина любой страны на свобо- ду получения ин- формации и на са- мовыражение, что способствует под- держке демократии	Медиаобразова- ние – обучение, которое стремит- ся развивать ме- диакомпетент- ность	Медиаобразова- ние (<i>mediaeduca- tion</i>) – изучение медиа, которое от- личается от обу- чения с помощью медиа	Медиаобразова- ние – направление в педагогике, вы- ступающее за изу- чение школьника- ми и студентами закономерностей массовой комму- никации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.)

ЮНЕСКО	Документы Совета Европы	Энциклопедии	
		Оксфордская энциклопедия	Российская педагогическая энциклопедия
Основные цели медиаобразования			
Введение медиаобразования везде, где возможно: – в пределах национальных учебных планов; – в рамках дополнительного, неформального образования; – в рамках самообразования в течение всей жизни человека	Формирование критического и вдумчивого отношения к медиа. Воспитание ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Обучение индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Подготовка к демократическому гражданству и политическому пониманию	Познание того, как создаются и распространяются медиатексты. Развитие аналитических способностей для интерпретации и оценки содержания медиатекстов. Достижение целей медиаграмотности	Подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации. Обучение человека понимать информацию, осознавать последствия ее воздействия на психику. Овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств

Исходя из этого медиаобразовательные цели диктуют решение ряда специальных задач, в частности:

- включение дополнительной информации в общее базовое образование;
- формирование умения формулировать поисковый запрос, находить, воспринимать, обрабатывать, передавать или принимать необходимую информацию по различным медиаканалам;

– развитие критического мышления и формирование анти-манипулятивного поведения, умения понимать скрытый смысл получаемой информации, противостоять попыткам СМК манипулировать сознанием.

Заметим, что формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам невозможно без предварительного ознакомления с целями, приемами и методами манипулятивного медиавоздействия (табл. 11).

Т а б л и ц а 11

Типология приемов манипулятивного воздействия медиа на аудиторию

Прием	Пояснение
«Оркестровка»	Психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины
«Селекция» («подтасовка»)	Отбор определенных тенденций (к примеру, только позитивных или негативных), искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций. «Наведение румян» (приукрашивание фактов)
«Приклеивание ярлыков»	Как правило, это обидные говорящие прозвища и фразы-штампы
«Трансфер» («проекция»)	Перенос качеств одного объекта или процесса на другой объект или процесс
«Свидетельство»	Для оправдания того или иного действия дается ссылка (не обязательно корректная) на некие авторитеты
«Игра в простонародность»	Максимально упрощенная, сленговая форма подачи информации

П р и м е ч а н и е. Приведено по: [2, с. 134].

Современные российские исследователи (А. А. Журин, Л. А. Иванова, А. П. Короченский, А. В. Федоров, А. В. Шариков и др.) при некоторых расхождениях в деталях представляют медиаобразование как процесс подготовки молодого поколения к жизни в новых информационных условиях, воспитания активной, творческой, критически мыслящей личности. Результатом медиаобразования должна стать медиаграмотность.

Наука о медиаобразовании, раскрывающая закономерности развития личности в его процессе, определяется отечественными исследователями как медиапедагогика.

Для сравнения укажем, что зарубежные педагоги рассматривают медиапедагогику и как педагогически ориентированную область теоретического знания и практики, связанную с разнообразными медиа, и как особое направление в педагогике, выделяя в нем информационно-техническое образование, медиавоспитание и медиадидактику.

4.2. Медиапедагогические концепции

В настоящее время в мире существует более десяти теорий медиаобразования.

«Протекционистская»

(«защитная», «прививочная», «инъекционная»)

теория медиаобразования

Сторонники: папа римский Пий XI (1922–1939), члены католической Всемирной ассоциация SIGNIS, Г. К. Селевко.

Теоретическая база: «инъекционная» теория медиа.

Главная цель: смягчение отрицательного эффекта влияния медиа в отношении детской, юношеской и молодежной аудитории.

Педагогическая стратегия: оказание помощи ученикам в понимании различий между реальной жизнью и содержанием медиатекста посредством демонстрации отрицательного влияния медиа (например, прессы, телевидения, Интернета) на основе примеров, понятных аудитории (см.: [3, с. 17]).

Этическая теория медиаобразования

Сторонники: М. Бэрон, Л. Розер, Н. Ф. Хилько.

Теоретическая база: этическая теория медиа.

Главная цель: приобщение потребителя информации к этической модели поведения, отвечающей религиозным и политическим нормам, уровню цивилизационного развития и т. п.

Педагогическая стратегия: изучение этических аспектов влияния медиа и медиатекстов на целевую аудиторию (см.: [2, с. 20]).

Теория медиаобразования

как развития критического мышления

Сторонники: Д. Букингэм, Ж. Гонне, Л. Мастерман, Э. Уоттс Пэйлиотэ, Л. М. Симэли, Р. Фергюсон.

Теоретическая база: теория медиа в качестве повестки дня (медиа демонстрируют общественные ценности и модели поведения людей – представителей разных социальных групп).

Главная цель: обучение аудитории видеть, определять и анализировать приемы манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в информационных потоках современного общества.

Педагогическая стратегия: развитие у учащихся критического мышления, изучение приемов манипуляционного воздействия медиа на аудиторию, формирование понимания принципов воздействия медиа на общество с помощью неявной (закодированной) информации (см.: [4, с. 25]).

Идеологическая теория медиаобразования

Сторонники – медиапедагоги из стран «социалистического лагеря».

Теоретическая база: идеологическая теория медиа.

Главная цель: пробуждение интереса целевой аудитории к функционирующей в стране системе СМК, формирование действенного отношения к ней (с учетом политической ситуации в стране и мире и стремления изменить или сохранить ее).

Педагогическая стратегия: всестороннее изучение социально-экономических, политических, национальных аспектов медиа, анализ выявленных противоречий (см.: [3, с. 27]).

Экологическая теория медиаобразования

Сторонники: Б. В. Потятиник, Н. Ф. Хилько.

Теоретическая база: сочинения ученых – философов и ученых – экологов (В. И. Вернадского, Л. Н. Гумилева и др.), отдельные положения теории развития критического мышления, «этической», «эстетической» и «протекционистской» теорий медиаобразования.

Главная цель: формирование критического отношения к содержанию медиатекстов, выработка антиманипулятивной стратегии и собственной зрительской концепции, контроль виртуального взаимодействия потребителей информации и медиаагентств через компьютерные сети. Медиаграмотность должна проявляться в умеренных и дозированных контактах с медиа.

Педагогическая стратегия: обучение «экологическим» принципам контактов с виртуальной реальностью. Анализ экологических проблем восприятия медийной информации с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания (см.: [3, с. 28]).

Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории

Сторонники: Дж. Грипсруд и др.

Теоретическая база: теория потребления и удовлетворения в области медиа, согласно которой влияние медиа на людей не безгранично, обучающиеся способны самостоятельно отобрать медиатексты и дать им верную оценку в соответствии с индивидуальными потребностями.

Главная цель: оказание помощи при извлечении из медиа максимальной пользы в соответствии со склонностями и желаниями целевой аудитории.

Педагогическая стратегия: опора педагогов на «положительные» стороны медиаинформации (см.: [3, с. 29]).

«Практическая» теория медиаобразования

Сторонники: Л. П. Прессман, Д. Шретер и др.

Теоретическая база: адаптированная теория потребления и удовлетворения в области медиа.

Главная цель: обучение учеников, студентов, педагогов грамотному использованию в своей деятельности технических средств обучения (ТСО).

Педагогическая стратегия: изучение технических устройств, формирование необходимых для образовательного процесса и повседневной жизни умений применения ТСО, обучение созданию собственных медиатекстов.

Эту теорию можно рассматривать в качестве разновидности теории медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории. Отличие заключается лишь в том, что в данном случае акцент делается на удовлетворении технических и практических потребностей аудитории в области медиа, а не потребностей жанровых, сюжетных, стилистических или иных (см.: [3, с. 30]).

Культурологическая теория медиаобразования

Сторонники: Д. Консидайн, Э. Харт, Э. Хэйли.

Теоретическая база: культурологическая теория медиа.

Главная цель: оказание помощи ученикам в понимании механизма обогащения знаний при помощи использования медиа, которые ненавязчиво предлагают интерпретацию медиатекстов.

Педагогическая стратегия: постановка аудитории в ситуацию диалога с медиатекстами, создание условий для самостоятельного анализа различных медиатекстов (см.: [3, с. 32]).

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования

Западные сторонники – сторонники кинообразования, 1960-е годы; отечественные – О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров.

Теоретическая база: культурологическая теория.

Главная цель: помочь аудитории понять основные законы и язык медиатекстов, относящихся к искусству, создать условия для развития у обучающихся художественного вкуса и восприятия, способности к качественному художественному анализу.

Педагогическая стратегия: изучение языка медиакультуры, ее истории, позиции создателя художественного медиатекста; выработка у обучающихся навыков критического анализа медиатекстов, их понимания, интерпретации и квалифицированной оценки (см.: [3, с. 36]).

Семиотическая теория медиаобразования

Сторонники: Р. Барт, К. Метц и др.

Опирается на труды теоретиков медиасемиотического (структуралистского) направления.

Главная цель: изучение кодов и языка медиа, обучение аудитории умению правильно «читать» медиатекст.

Педагогическая стратегия: обучение правилам анализа содержания медиатекста, языковых особенностей, ассоциативных связей и т. д. В качестве материала для семиотического анализа выступают произведения «высокого искусства», массовые, тиражируемые объекты (детские игрушки, обложки книг и журналов, стиль одежды, невербальная коммуникация и др.) (см.: [2, с. 38]).

Социокультурная теория медиаобразования

Сторонники: А. В. Шариков и др.

Теоретическая база: социологическая и культурологическая теории.

Главная цель: обучение широких слоев населения языку медиа, организация профессионального образования в сферах, связанных с СМК.

Педагогическая стратегия – развитие медиадидактики:

- классических концепций (использование медиа в качестве учебных инструментов, вспомогательных средств обучения, инструментов организации нового учебного окружения);
- концепции web-дидактики, под которой понимается обучение с помощью сетевых ресурсов и продуктов;
- концепции кооперационного обучения;
- концепции проектно-ориентированной медиадидактики (создание учащимися собственного медиапродукта) (см.: [3, с. 38]).

Современные средства массовой информации и коммуникации обладают значительным образовательным потенциалом. Вместе с тем практика их использования выявила немало проблем, в том числе проблему овладения педагогами современными техническими средствами и технологиями и проблему отставания педагогических рекомендаций применения медиа и ТСО от темпов их появления и развития.

В современных научных исследованиях анализируются различные сценарии реакции образовательной системы в ответ на требования медиасообщества. В основу первого сценария (консервативная конкурентная модель) заложен консервативный вариант, а именно – отрицание идеи активного использования медиа в образовании. В основе второго (модель ассимиляции) – идея интеграции (в аспекте ассимиляции) медиа с традиционными методико-дидактическими подходами. В основе третьего сценария (прогрессивная интеграционная модель) – осуществление педагогически сопровождаемой интеграции современных медиатехнологий в образование (табл. 12).

Т а б л и ц а 12

**Сценарии развития системы образования
(концепция С. Ауфеннагера [5])**

Сценарий	Консервативная конкурентная модель	Модель ассимиляции	Прогрессивная интеграционная модель
Характеристика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преподаватели высказывают малый интерес к возможностям электронных медиа. 2. Обучение базируется на традиционных учебных планах. 3. Образовательная система практически не использует электронные медиа. 4. Внимание учащихся привлекают яркими, с избыточными эффектами, мультимедийными предложениями (презентациями, видео, иллюстрациями и т. п.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Электронные медиа, используемые в образовательном процессе, прикрепляются к устаревшим дидактическим концепциям. 2. Мультимедиа и ТСО включаются в модель традиционного обучения. 3. Обучающиеся выступают в роли объекта обучения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Применяются новые формы работы, позволяющие ученикам воспользоваться свободной организацией учебного процесса. 2. Педагоги превращаются в наставников, тьюторов, тренеров. 3. Подготовка обучающих материалов осуществляется с помощью гипермедиа. 4. Обучение осуществляется при помощи использования авторского продукта. 5. Созданы условия для организации за-

Сценарий	Консервативная конкурентная модель	Модель ассимиляции	Прогрессивная интеграционная модель
			<p>нимательной работы с информационными ресурсами.</p> <p>6. Происходит индивидуализация обучения, реализуется индивидуальная образовательная технология, развивается творческий потенциал каждого ученика.</p> <p>7. Основой организации учебного процесса являются проблемно-ориентированные занятия и проектное обучение</p>
Прогнозируемый результат	<p>1. Усиление демотивации учеников.</p> <p>2. Утрата образования своей значимости.</p> <p>3. Обострение социальных конфликтов</p>	<p>Создание ложного впечатления об удачной интеграции школы и средств информации.</p> <p>Вместе с тем результаты могут быть такими же деструктивными, как в консервативной модели</p>	<p>1. Педагогически обоснованная интеграция новых медиа в образовательный процесс.</p> <p>2. Прогрессивное развитие системы образования</p>

По мнению большинства медиапедагогов, прогрессивная интеграционная модель является предпочтительной и, по всей вероятности, может служить достойным ориентиром для организации образования в современном информационном обществе.

При оценивании возможности реализации в ближайшее время предпочтительного сценария необходимо оценить степень готовности педагогических работников к применению разнообразных

медиа в профессиональной деятельности. Результаты опросов, изучение образовательной практики выявили показательное противоречие между пониманием педагогами необходимости медиаобразования учеников и внедрения современных медиа в учебно-воспитательный процесс и отсутствием у педагогов мотивации к использованию технических средств в своей профессиональной деятельности. Данное противоречие позволяет определить перспективное направление профессиональной подготовки и совершенствования мастерства педагогических кадров, – это реализация программ, нацеленных на информирование педагогов о дидактических и воспитательных возможностях медиа, формирование интереса к техническим достижениям, отработка практических навыков применения образовательных сервисов, приложений, платформ (рис. 3).

По сути, речь идет о медиакомпетенции. Зарубежные педагоги, в отличие от отечественных, используют термины «компьютерная грамотность», «медиаобразованность», «медиакультура», «информационная грамотность», «информационная культура», «информационная компетенция», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиакомпетенция», «мультимедийная грамотность» как синонимы. Под медиакомпетентностью они понимают способность к самостоятельному, квалифицированному, социально ответственному действию по отношению к медиа; способность отбирать, анализировать, осуществлять оценку, передавать медиа-сообщения в различных формах.

В ряде документов Совета Европы при характеристике медиакомпетентности акцент делается на цели применения медиа – воспитании ответственных граждан, способных на основе информации СМИ и СМК высказывать собственные суждения, соотносить связанные с данной информацией политические, социальные, экономические и культурные интересы.

Отечественные исследователи под медиакомпетентностью понимают имеющиеся у человека знания и умения, позволяющие ему:

1) создавать, использовать и транслировать информацию медиатекстов в разных жанрах, видах, формах, оценивать эти медиатексты, осуществлять их критический анализ;

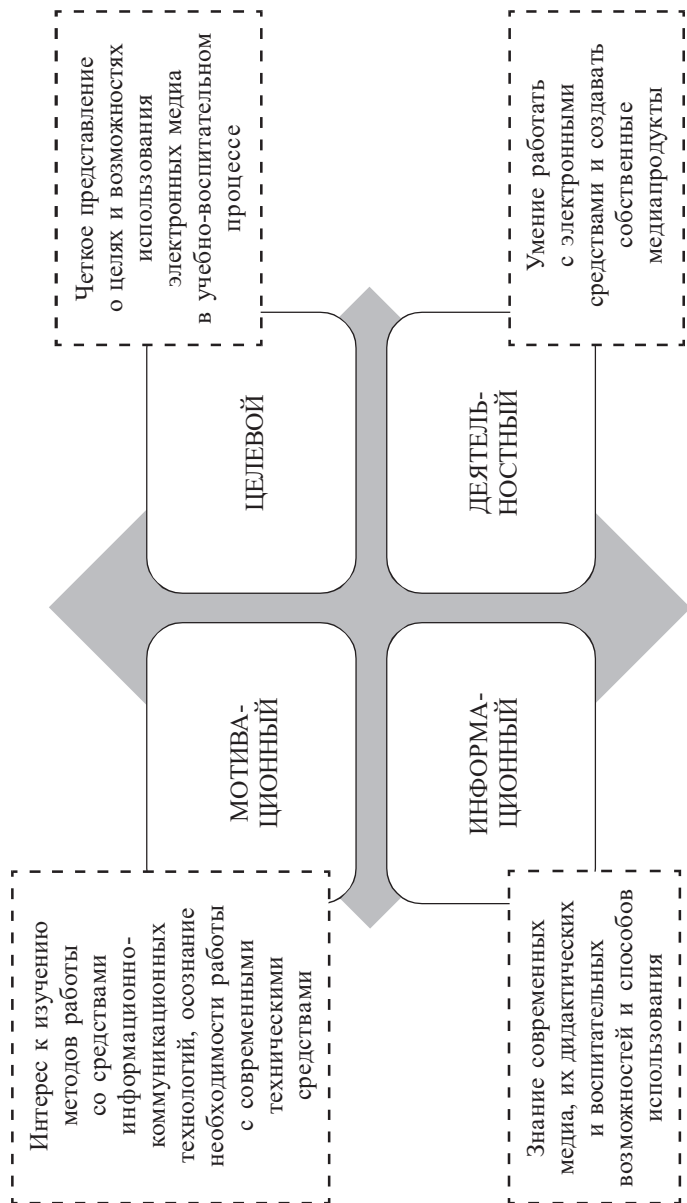


Рис. 3. Структура готовности педагога к использованию электронных медиа

2) принимать, понимать, анализировать многообразные процессы функционирования медиа в обществе.

По мнению В. В. Протопоповой, в основе развития медиакомпетентности лежат три компонента: личный опыт контактирования с миром медиа и реальным миром; способность активно применять умения в сфере медиа; готовность к самообразованию (см.: [6, с. 285–288]).

Согласно выводу А. В. Федорова, личность с высоким уровнем медиакомпетентности обладает специфическими характеристиками, указанными в табл. 13.

Т а б л и ц а 13

Основные показатели медиакомпетентности

Показатель	Индикаторы
Мотивационный	Комплекс мотивов (интеллектуальных, познавательных, тематических, психологических, творческих, эмоциональных, этических и эстетических): 1) широта выбора жанров и тем медиатекстов, стремление к получению новой информации; 2) готовность к эмпатии и идентификации; 3) стремление получить художественные впечатления; 4) направленность на подтверждение собственной компетентности в разных сферах жизни и медиакультуры; 5) стремление к критическому осмыслению авторской позиции; 6) стремление к поиску информационных материалов для учебных, исследовательских, научных целей; 7) стремление научиться создавать, тиражировать, передавать уникальные медиатексты
Контактный	Частота контактов человека с разными медиатекстами
Информационный	Владение понятийным аппаратом медиаобразования, медиапедагогическими знаниями (фактами из истории развития медиакультуры, теории медиапедагогических концепций, технологий воздействий медиа)

Показатель	Индикаторы
Перцептивный	Способность понять позицию медиаагентства, спрогнозировать развитие событий в медиатексте посредством соотнесения авторской позиции, собственного зрительного и звукового образа, своих чувств и мыслей
Интерпретационный или оценочный	Понимание, интерпретация, критическая оценка авторской концепции в контексте структуры текста. Способность аргументированно высказать согласие или несогласие с авторской позицией. Способность соотнести медиатекст с субъективным опытом и опытом других людей. Умение осуществить перенос понятийного суждения на другие виды / жанры медиакультуры. Учет исторического и культурного контекстов
Практико-операционный	Наличие практических умений самостоятельно создавать медиатексты разных видов / жанров
Креативный	Творчество в различных видах деятельности, связанной с медиа (исследовательской, игровой, художественной и др.)

П р и м е ч а н и е. Приведено по: [7, с. 180–187].

Потенциал современных информационно-коммуникационных технологий позволяет придать новый импульс развитию традиционной образовательной системы, использовать особый тип учебных задач, направленных на саморегуляцию и рефлексия деятельности учащихся. Анализ современных медиа указывает на то, что эти возможности появляются благодаря таким качествам медиа, как интерактивность, коммуникативность (возможность непосредственного общения, оперативность представления информации), мультимедийность (представление объектов и процессов во всех известных формах), производительность (автоматизации рутинных операций), способность к моделированию реальных объектов и процессов с целью их исследования.

Эти качества медиа позволяют:

- 1) организовать процесс обучения в дистанционной форме;
- 2) обеспечить оптимальные условия, способствующие полноценному усвоению информации по нескольким каналам ее передачи;
- 3) оперативно обмениваться информацией;
- 4) организовать самоаттестацию учащихся;
- 5) получать консультации педагогов в режиме онлайн;
- 6) создать особые психологические условия, способствующие восприятию и усвоению учебного материала.

Однако ряд моментов, затрагивающих психологические аспекты информатизации образовательной среды, вызывают осторожное отношение к медиа со стороны педагогов:

- 1) внедрение медиа делает ненужными многие рутинные формы деятельности, что может привести к утрате отдельных полезных навыков;
- 2) применение некачественных медиатекстов может навредить познавательным процессам;
- 3) чем чаще используются медиа в образовательных целях, тем качественнее они должны быть, чтобы не допустить угасания учебного интереса в результате утраты эффекта новизны;
- 4) сложно предугадать, к каким глобальным изменениям в психике ученика может привести применение медиа;
- 5) существует опасность снижения роли эмоциональных средств общения, формирования технократического мышления, утраты ценности человеческих отношений;
- 6) есть опасение, что чрезмерное увлечение учащихся гаджетами, уход в киберпространство могут вызвать аутизацию;
- 7) и, наконец, при отсутствии у учащихся мотивации к предметному содержанию даже качественно спроектированная учебная работа с использованием медиа может оказаться бесполезной.

Итак, результаты и последствия применения медиа могут быть как позитивными, так и негативными. Педагогам необходимо своевременно предпринять меры, которые позволят сохранить в учебном процессе эмоциональную составляющую развития личности

ученика. Эта система мер педагогического воздействия должна активизировать самостоятельную деятельность учащихся, повышать субъективную ценность знаний, добытых с помощью медиа.

Планируя применение медиа в образовательном процессе, педагог должен быть достаточно компетентен, чтобы оценить и проанализировать предполагаемые прямые и косвенные воздействия на личность учащегося, исходя из которых он будет проектировать перспективные направления развития каждого ученика.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сравните определения понятий «медиа», «медиаобразование», «медиапедагогика», «медиакомпетентность» в отечественной и зарубежной науке.

2. Перечислите и охарактеризуйте основные виды и функции медиа.

3. Приведите примеры применения средств массовой коммуникации (СМК) и информации (СМИ) в учебно-воспитательном процессе образовательной организации.

4. При каких условиях медиа, включенные в процесс обучения, становятся одним из средств повышения качества образования и оптимизации процесса обучения?

5. В чем заключается связь между эффективностью педагогической деятельности и способами использования педагогом современных медиа?

6. Сравните сценарии будущего развития системы образования (концепция С. Ауфеннагера). Какой из них, по вашему мнению, является наиболее реалистичным и может служить в качестве ориентира для развития современной школы?

7. Какие педагогические проблемы возникают при включении медиаобразования в образовательную практику российской школы? Охарактеризуйте позитивные и негативные последствия применения медиа в образовательном процессе.

8. Дайте определение понятия «готовность педагога к использованию медиа». Назовите и охарактеризуйте основные элементы структуры готовности педагога к применению медиа (в том числе электронных) в учебно-воспитательном процессе.

9. По каким показателям оценивают уровень сформированности медиакомпетентности? Какие практические примеры могут проиллюстрировать каждый показатель?

Библиографические ссылки

1. *Федоров А. В.* Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
2. *Федоров А. В.* Медиаобразование: история и теория. Москва : Информация для всех, 2015. 450 с.
3. *Федоров А. В.* Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог : Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
4. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А. В. Федорова) / А. В. Федоров, И. В. Чельшева, А. А. Новикова [и др.]. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
5. Медиапедагогические концепции. Конспект лекции // Медиапедагогика : [сайт]. URL: <http://media.ls.urfu.ru/582/1615/3851> (дата обращения: 15.02.2021).
6. *Протопопова В. В.* Медиакомпетентность современного педагога // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. В 2 томах. Том 1. Педагогика. Психология / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2009. С. 285–288.
7. *Федоров А. В.* Медиаобразование: вчера и сегодня. Москва : Информация для всех, 2009. 234 с.

Учебное издание

Гречухина Татьяна Ивановна
Дудина Маргарита Николаевна
Вороткова Ирина Юрьевна
Усачева Алена Вячеславовна

ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Учебное пособие

Заведующий редакцией *М. А. Овечкина*
Редактор *Е. И. Маркина*
Корректор *Е. И. Маркина*
Компьютерная верстка *Г. Б. Головина*

Подписано в печать 03.12.2021. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Цифровая печать.
Уч.-изд. л. 4,5. Усл. печ. л. 5,12. Тираж 30 экз. Заказ 166.

Издательство Уральского университета.
Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.
Тел.: +7 (343) 389-94-79, 350-43-28
E-mail: rio.marina.ovechkina@mail.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс +7 (343) 358-93-06
<http://print.urfu.ru>

